O nieśmiałości i nieśmiałych dzieciach.

I.

Nieśmiałość należy do zjawisk pospolitych, ale znanych tylko powierzchownie i w stopniu niedostatecznym. Stąd właśnie otrzymujemy jako wynik bezpośredni fakt, iż mało zwracamy uwagi na nieśmiałość dzieci w okresie wychowawczym, i na nieśmiałość ludzi dorosłych w życiu rodzinnym i towarzyskim.

Nazywam nieśmiałość pospolitą, ponieważ każdy z nas napewno miał niejednokrotnie sposobność spostrzegać nieśmiałe dzieci, młodzież i ludzi dojrzałych. I prawie każdy, sięgnąwszy w głąb własnej pamięci, mógłby tam odnaleźć wspomnienie przebytych napadów nieśmiałości, mniej lub więcej wyraźnych. Każdy więc tworzy sobie pewne pojęcie o nieśmiałości i może, o tyle o ile, coś o niej powiedzieć.

To inna sprawa, że nie każdy, zapytany o nieśmiałość, umiałby dotrzeć do jej źródła, wskazać gienezę lub podać określenie, zbudowane ściśle podług prawideł psychologji. Mało kto również zdaje sobie

sprawę z wagi tego zjawiska i ocenia należycie, jaki silny wpływ wywierają powtarzające się często napady nieśmiałości na rozwój i urabianie się charakterów ludzkich.

To też, zanim mówić zacznę o nieśmiałości u dzieci, wypadnie mi powiedzieć słów kilka o tym stanie uczuciowym wogóle, o najpospolitszych i najwydatniejszych jego objawach oraz o oddziaływaniu na kształtowanie się życia psychicznego.

Ze stanowiska nauki nieśmiałość może być rozpatrywana pod dwojakim kątem widzenia: jako pewien właściwy stan świadomości, przez świadomość tylko istniejący, i jako instynkt, jako popęd uczuciowy wrodzony.

Pierwszy pogląd znalazł swój wyraz w zarzuconej dzisiaj po części teorji uczuć intelektualistycznej, której głównym przedstawicielem był Herbart.

Pogląd drugi wyraził się w teorji uczuć fizjologicznej, która w dobie obecnej jest prawie ogólnie przyjętą i liczy wielu głośnych zwolenników, że wspomnę tu tylko jej twórców Jamesa i Langego, oraz Spencera, Ribota, Hartenberga i innych.

W oświetleniu tej teorji nieśmiałość, podobnie jak inne stany uczuciowe, wiąże się z warunkami biologicznemi, stanowi wyraz życia roślinnego. Świadomość niema tu narazie nic do czynienia i wchodzi dopiero później, w miarę wszechstronnego rozwoju osobnika. „Świadomość, mówi Ribot [1]) odsłania nam tylko część swoich tajemnic, lecz nie jest nigdy w stanie odkryć ich całkowicie. Musimy też ich źródła poszukiwać głębiej, sięgać poniżej świadomości...“ Tak

---

[1]) Th. Ribot. „La psychologie des sentiments.“ Préface. 1896. Paris.

czyni fizjologiczna teorja uczuć i odnajduje pierwotne źródło stanów emocjonalnych bardzo głęboko: w potrzebach i instynktach ustroju żywego. Podług niej wzruszenia, uczucia występują również jako reakcja wrodzona, jako bezpośrednia odpowiedź ustroju na podniety bądź organiczne, wewnętrzne, bądź dopływające ze świata zewnętrznego przez pośrednictwo narządów zmysłów.

Dopiero na pewnym poziomie rozwoju, przy pewnej sumie nabytych doświadczeń i przyzwyczajeń, stany uczuciowe przestają działać w sposób niejako automatyczny, lecz przekształcają się i komplikują. W ich skład oprócz pierwiastków ruchowych i czuciowych wchodzi czynnik trzeci, intelektualny, mianowicie odpowiedni stan świadomości; zaczynają też one występować nietylko jako reakcja bezpośrednia na podnietę, lecz również pod wpływem pewnych konstrukcji idejowych. Stąd też Ribot, podając ostatecznie definicję stanów emocjonalnych, mówi: wzruszenie, uczucie to stan złożony syntetyczny, który składa się właściwie z ruchów wykonanych lub otrzymanych, ze zmian organicznych i ze stanu świadomości (przyjemnego, przykrego lub mieszanego), właściwego dla każdego z uczuć“.

Stany uczuciowe, podobnie jak wszelkie inne zjawiska w przyrodzie, probowano klasyfikować, przyczym posługiwano się jako zasadą podziału względami rozmaitemi, zależnie od poglądów autora. Intelektualiści, przyjmując każde uczucie jedynie jako akompanjament pewnych zmian, następujących bądź w treści, bądź w toku wyobrażeń, klasyfikowali raczej stany intelektualne, aniżeli uczucia. Inni autorowie próbowali sprowadzić uczucia do dwuch grup najpierwotniejszych, najbardziej typowych: roskoszy i bólu i traktowali wszystkie jako odmianę lub mieszaninę tych dwuch uczuć podstawowych. Stąd również wynikał podział

stanów uczuciowych na podniecające (radość i pokrewne) i deprymujące (smutek i t. p.).

Ribot uznaje właściwie klasyfikację uczuć za niemożliwą, każde uczucie bowiem jest, jego zdaniem, tak złożone, zawiłe i subtelne, posiada przytym tyle składników indywidualnej natury, że żadną miarą nie daje się rozpatrywać ze stanowiska pewnych norm stałych, jak klasy, gatunki i rodzaje. Dla łatwiejszej orjentacji w niezmiernie bogatej sferze życia psychicznego Ribot probuje także przyjąć tu pewien punkt kierowniczy, mianowicie gienetyczny związek uczuć. Dzieli więc stany uczuciowe na pierwotne, proste i pochodne, złożone. Wyraz „proste“ ma tu oczywiście znaczenie względne, gdyż każde uczucie jest, jak już wiemy, wielce złożonym zjawiskiem. Są jednak takie stany uczuciowe, które ujawniają się na najniższym szczeblu rozwoju, występują również u zwierząt i nie pozwalają się dalej rozkładać, t. j. sprowadzać do uczuć prostszych, pierwotniejszych. Do takich należą np.: ból, radość, strach, gniew i te nazywamy uczuciami prostemi. Wszelkie inne, aż do t. zw. uczuć wyższych, idealnych włącznie, zaliczamy do pochodnych i złożonych, ponieważ od uczuć prostych pochodzą i obejmują je w swym składzie.

Otóż z teorji psychologicznej uczuć dowiadujemy się, że nieśmiałość jest popędem emocjonalnym wrodzonym, a na zasadzie podziału Ribota zaliczamy ją do uczuć stosunkowo prostych i wyraźnych. Ponieważ nieśmiałość powstaje na tle warunków wrodzonych, na tle nadmiernej wrażliwości i pobudliwości nerwowej, jest więc tylko jedną z odmian, jedną z form szczególnych, w jakiej się to usposobienie ogólne ustroju wyraża. Tłomacząc się jaśniej, powiemy, że nieśmiałość jest skłonnością wrodzoną do odczuwania pewnych wzruszeń w pewnych okolicznościach, mia-

nowicie w stosunkach z ludźmi. Twierdzimy tak stanowczo, ponieważ zarówno teorja naukowa jak doświadczenie codzienne uczy, że w żadnych innych warunkach nieśmiałość nie występuje, że zawsze jest reakcją na podniety życia zbiorowego.

Na nieśmiałość składają się pierwiastki dość liczne i rozmaite. Na pierwszy plan występują tu strach i wstyd, jako składniki zasadnicze i najsilniej uwydatnione; poza tym jednak baczna obserwacja pozwala nam odróżnić w nieśmiałości: łagodność, skromność, bojaźliwość, zakłopotanie, niepokój i t. d. Wszystkie te pierwiastki zbierają się w ścisłą całość i dają mniej lub więcej wyraźny obraz, który oceniamy jako zjawisko psychiczne, ale na który składają się, jak na każde zresztą uczucie, 3 czynniki: 1) zmiany organiczne, najczęściej w krążeniu i oddychaniu; 2) cały szereg objawów ruchowych, poczynając od przyśpieszenia ruchów i niezręczności, a kończąc na zaburzeniach w koordynacji, a nawet na bezwładzie zupełnym; nakoniec 3) zakłócenie sfery psychicznej, wyrażające się przytępieniem wrażeń zmysłowych, niemożnością skupienia uwagi; nieprawidłowym kojarzeniem wyobrażeń, bezładnym biegiem myśli, niekiedy formalnym ogłupieniem i wreszcie znacznym upośledzeniem woli. Ten ostatni wzgląd zaznacza się czasami w sposób tak jaskrawy, że nieśmiałość bywa poczytywaną przez wielu autorów wprost za chorobę woli [1]).

Stosownie do tego, czy w danym przypadku nieśmiałości zyskuje przewagę zakłócenie sfery ruchowej, czuciowej lub psychicznej, spotykamy najrozmaitsze objawy tego uczucia, w różnych kombinacjach wzajemnych i różnym stopniu natężenia. Do najpospo-

---

[1]) Th. Ribet. „Les affaiblissements de la volonté“. Revue philosophique 1882.

litszych i ogólnie znanych należą: bicie serca, brak tchu, rumieńce lub bladość twarzy, drżenie i ziębnięcie kończyn, sztywność i niezręczność ruchów, zaciskanie powiek lub mruganie, spuszczanie oczu, bezładna mowa, zbyt szybka lub powolna, brak wyrazów, jąkanie się, głośne przełykanie śliny i t. p. Do tych objawów przyłączają się jeszcze inne, których ani zlokalizować, ani bliżej określić niepodobna, ale dające w sumie coś w rodzaju fizycznego i moralnego niedomagania. Pewne różnice w kombinacji i sile tych wszystkich objawów odpowiadają także pewnym szczególnym typom nieśmiałości. To bowiem zdaje się rzeczą pewną, że każdy człowiek nieśmiały odczuwa swój stan w sposób sobie tylko właściwy i zawsze identyczny, co nawet spostrzeganie nieśmiałości ułatwia.

Napady nieśmiałości mogą być sporadyczne, przemijające i o takich właśnie myślałam, mówiąc, że każdy z nas mógłby je w pamięci odnaleźć. W tej postaci są one zjawiskiem zwykłym, do pewnego czasu i pewnego stopnia normalnym. Towarzyszą często czynnościom dowolnym, wymagającym namysłu, a wykonywanym poraz pierwszy; to też doświadczenie i rutyna życiowa szybko sobie z taką nieśmiałością radzą. Zdarzają się też okoliczności niezwykłe, np. zawieranie upragnionych znajomości, ceremonjalne recepcje, przymusowe stosunki z przełożonemi, z ludźmi bardzo mądremi lub bardzo głupiemi, które mogą onieśmielić chwilowo nawet człowieka normalnego pod względem uczuciowym i obdarzonego silną wolą. Takie przypadkowe napady nieśmiałości, jakkolwiek wywołują przykry oddźwięk uczuciowy, są krótkotrwałe, nie powtarzają się, nie utrwalają się żywo w pamięci, a więc tym samym nie mogą wywierać wyraźnego wpływu na psychikę człowieka.

Inaczej rzecz się ma z napadami nieśmiałości, które bez względu na wiek osobnika powtarzają się często i stale powracają z równą mocą w okolicznościach podobnych. Tutaj nieśmiały siłą naturalnego biegu rzeczy nabiera pewnych przyzwyczajeń, pewnych nałogów moralnych i ma szeroką ku temu sposobność, aby sobie stan swój dokładnie uświadomić. Stąd też nietylko doznaje przykrych stanów uczuciowych pod wpływem bezpośrednich stosunków z ludźmi, ale zaczyna możliwość podobnych stanów przewidywać, zaczyna wierzyć, że w pewnych okolicznościach będzie musiał czuć tak a nie inaczej, tak a nie inaczej postąpić. I wie już naprzód, że w danej chwili wszelkie wysiłki, wszelkie próby wyłamania się zpod tego musu moralnego na nic się nie zdadzą, że chęci i wola ostatecznie zawiodą.

W „Myślach“ Pascala znajdujemy bardzo mądry aforyzm, który głosi, że „człowiek głupi staje się naprawdę głupim wówczas dopiero, gdy to sam sobie powie“. Takie jest właśnie położenie nieśmiałego i tu rozpoczyna się tragizm sytuacji w jego życiu, spotęgowany jeszcze tym, że nieśmiały obdarzony jest szczególnie żywym i plastycznym rodzajem pamięci, zw. przez Ribota [1] „pamięcią uczuciową“. Ta pamięć uczuciowa sprawia, że w umyśle gromadzą się nietylko wspomnienia przeżytych faktów i zdarzeń, zabarwione lekkim tonem uczuciowym, jak się zazwyczaj dzieje. W pamięci człowieka nieśmiałego utrwalają się również doznane stany uczuciowe, zwłaszcza przykre. Zachowują przytem taką siłę, taką żywotność, że nieśmiały „nietylko przypomina sobie uczucia przeszłe, nietylko odtwarza je z łatwością ściśle

[1]) Th. Ribot. „La psychologie des sentiments“ ch. XI. La mémoire affective.

podług rzeczywistego pierwowzoru", ale poniekąd nanowo je odczuwa.

Nieśmiałość wrodzona tedy, utrwalona przez doświadczenie i nałóg, podsycana pamięcią uczuciową i refleksją, szybko się rozwija, przebywa pełnię swej ewolucji i zaczyna ciążyć nad wszelkiemi objawami uczuciowemi, nad czynnościami umysłu i pobudzeniami woli. Pod tym wpływem, stałym a mocnym, wyrabiają się odrębne właściwości uczuciowe i myślowe, odrębne tryby postępowania, odrębne przyzwyczajenia moralne, co, razem wzięte, stopniowo zniekształca życie psychiczne i paczy normalny rozwój charakteru.

Charakter ludzi nieśmiałych posiada istotnie pewne cechy bardzo właściwe, wspólne lub przynajmniej zbliżone u wszystkich przedstawicieli tego typu emocjonalnego. Stąd też możemy naprzód przewidzieć, o ile dane indywiduum uznajemy za nieśmiałe, w jakim kierunku rozwinie się jego charakter i jakie główne fazy podczas swej ewolucji przebywać będzie. Zwracali już na to uwagę liczni autorowie. Najpierw ci, którzy pozostawili pamiętniki własne i spowiadali się tam z dręczącego ich przez całe życie uczucia nieśmiałości, a więc Rousseau [1]), Amiel, Stendhal, Marja Baszkircew i inni. Mówili o tym również obszernie i wyprowadzali liczne wnioski, dotyczące charakteru ludzi nieśmiałych, i ci autorowie, którzy nieśmiałość przenieśli z siebie na osoby swych bohaterów, analizowali ją subtelnie, jak Benjamin Constant i Bourget.

Na podstawie dat, zebranych w tej sprawie pracowicie i umiejętnie przez Hartenberga, [2]) możemy zaliczyć do najcharakterystyczniejszych cech ludzi nie-

---

[1]) I. J. Rousseau: „Confessions".

[2]) Dr. Paul Hartenberg: „Les timides et la timidité." 1905. Paris.

śmiałych zbytnią dbałość o opinję ludzką, oraz wynikające stąd bezpośrednio: smutek, zniechęcenie i obawę śmieszności. Te uczucia panują nad wszelkiemi innemi, zabarwiają w sposób szczególny wszystkie stany świadomości i wyciskają swe piętno na każdym akcie woli nieśmiałego. One stanowią tło główne charakteru, na którym rozrastają się dopiero liczne właściwości i objawy wtórne.

Smutek mniej lub więcej dojmujący, przechodzi w stan niejako chroniczny i łatwo zamienić się może w pesymizm, a nawet w mizantropję, zważywszy, że każdy nowy napad nieśmiałości potęguje go znacznie. Przez smutek nieśmiały czuje się z góry upośledzonym w rywalizacjach życiowych, niezdolnym do nawiązywania poufałych stosunków z ludźmi, narażonym stale na brak sympatji i uznania. Stąd w każdym nieśmiałym rodzi się najpierw podejrzliwość a potym przenikliwość szczególna, baczna i tak ostra, że aż zakrawająca na zjawisko chorobliwe. Oparta na mglistych wskazówkach uczuciowych, na pozorach, przenikliwość ta nie znajduje uzasadnienia w materjale faktycznym, w przerobionej krytycznie treści myślowej i bywa najczęściej zawodną. Nieśmiały jednak ufa jej bezgranicznie i ucieka się do niej wprost przez instynkt samozachowawczy, byle się od rozczarowań i pomyłek, a więc od nowej fali smutku uchronić. Ta przenikliwość, o ile silnie się rozwinie, stanowi klęskę dla nieśmiałego, albowiem jeszcze bardziej podnieca jego wrażliwość uczuciową, pozbawia do reszty słabego i tak zaufania w siły własne, zniechęca do czynu i skłania do coraz szczelniejszego zamykania się w sobie.

A obawa śmieszności, która posiada przecież zawsze granice zbyt obszerne, u nieśmiałego staje się tak dotkliwą, że nakłada na niego wprost pęta moralne. Ona nie pozwala mu obnażyć przed innym najdrob-

niejszej cząstki swej duszy, zmusza do ukrywania myśli i uczuć, nawet szlachetnych i podniosłych, staje się regulatorom wszystkich czynów i źródłem nietylko nowych udręczeń, ale licznych wad i poważnych błędów. Jednym słowem obawa śmieszności rozdwaja poniekąd osobowość nieśmiałego i każe mu odgrywać w życiu obcą jakąś rolę, choćby marną byle dopasowaną do otoczenia, nie zwracającą uwagi.

Rzecz prosta, że za całą tę mękę, za wszystkie udręczenia, jakich nieśmiały stale w stosunkach z ludźmi doznaje, musi on szukać jakiejś kompensaty, jakiegoś zadośćuczynienia. Ponieważ w życiu zewnętrznym znaleźć go nie może, więc szuka pociechy w sobie samym, w bujnym rozkwicie życia wewnętrznego, w dążeniach ku niedościgłym ideałom, w wielkich bohaterskich czynach, spełnianych w wyobraźni, a posiadających plastykę rzeczywistości w uczuciu, w samoanalizie, samoubóstwianiu, we wmówionej w siebie pogardzie dla szarej pospolitości świata, od której on jeden odbija i t. d. Stąd krok już tylko do nadmiernego rozwoju uczuć egoistycznych, a nawet do zupełnego egotyzmu.

Tak się przedstawia mniej więcej ewolucja rysów zasadniczych w charakterze ludzi nieśmiałych. Skreśliłam ją oczywiście w sposób pobieżny i ogólnikowy. Mogą tu występować tysiączne kombinacje i odcienie, o jakich nie wspomniałam, tysiączne różnice i wahania indywidualne, jakie przeoczyłam. W granicach nieśmiałości pomieścić się może bogata kolekcja typów, poczynając od typu niewyraźnego, wybornie określonego przez Francuzów wyrazem „effacé“, przyjmując za ogniwa pośrednie nieśmiałych, którzy stan swój odczuwają zawsze jako przykrość, a niekiedy wręcz jako nieszczęście, kończąc zaś na przypadkach, wkraczających w dziedzinę zjawisk patologicznych.

Pomimo istniejącej tu jednak niezaprzeczenie obfitości i rozmaitości typów, wszędzie odnaleźć możemy pewne charakterystyczne cechy właściwe, z nieśmiałości wynikające i z nieśmiałością związane, a to jest dla nas punkt najważniejszy w tej sprawie.

II.

Przechodząc do nieśmiałości u dzieci, przedewszystkim wytłumaczyć się muszę, dlaczego zatrzymałam się nieco dłużej nad rozważaniem wpływów tego stanu uczuciowego na charakter. Otóż chodziło mi tu o dwie rzeczy zasadnicze: najpierw o możliwie jasne zdanie sobie sprawy z jakości tych wpływów, a następnie o rozwiązanie na tej zasadzie pytania, czy wpływom nieśmiałości należy zapobiegać i przeciwdziałać, czy też patrzeć na nie przez palce i nie tamować ich rozwoju.

Tutaj muszę zaznaczyć, że nieśmiałość posiada gorących zwolenników, a nawet apologetów. Przecież są autorowie (Tarde, Bourget, Dugas, Struve), którzy twierdzą, że nieśmiałość jest wyłącznie cechą natur wyższych, wybranych: że sprzyja refleksji, pobudza samodzielność, chroni od niwelujących wpływów społecznych, że nawet rodzi twórczość, albowiem większość uczonych, artystów i poetów rekrutuje się z pomiędzy ludzi nieśmiałych. Na dowód przytaczają tu zwykle szereg wielkich ludzi, którzy odznaczać się mieli nieśmiałością. Zdaje mi się jednak, że nie kwestjonując wcale faktycznej wartości tych przykładów, możemy śmiało powiedzieć, iż popełniony tu został w rozumowaniu błąd logiczny: post hoc ergo propter hoc. Wielki człowiek może być nieśmiałym, ale człowiek nieśmialy nie musi być wielkim. Z tej strony

więc oceniać dodatnich wpływów nieśmiałości nie będziemy.

Przyznamy raczej odrazu, że są pewne właściwości, które nieśmiałość może wytworzyć i utrwalić, a które równocześnie stanowią warunek nieodzowny wszelkiego postępu. Wszakże nieśmiałość powstrzymuje człowieka, ewentualnie dziecko, od zarozumiałości i arogancji, uczy oględności i rozwagi, rodzi przenikliwość, zmusza do celowych wysiłków, zapobiega rozpraszaniu się sił duchowych i t. d. Są to wszystko rzeczy ważne, dla postępu osobnika niezbędne, a ujawniające się często w związku z nieśmiałością wrodzoną. Trudno jednak pojąć, dlaczego te wszystkie właściwości miałyby zawsze łączyć się tylko z nieśmiałością; dlaczego nie mogłyby występować niezależnie od niej, u zgoła innych typów emocjonalnych, gdzie zostałyby dopiero odpowiednio spożytkowane. Nieśmiałość bowiem wytwarza wprawdzie wiele właściwości dodatnich, ale zarazem może je stopniowo wypaczyć lub zbyt jednostronnie rozwinąć.

Natomiast jest rzeczą pewną i stwierdzoną, że na tle nieśmiałości wrodzonej powstaje smutek i upośledzenie popędów towarzyskich. Smutek, przygnębienie, brak pogody wewnętrznej i cały legjon pokrewnych zjawisk psychicznych tamują wszakże prawidłowy wszechstronny rozwój człowieka, a więc tym samym utrudniają postęp. Zanik zaś towarzyskości może nawet wytrącić człowieka poza nawias normalnego życia zbiorowego. Jedno i drugie jest złem zdecydowanym zarówno dla samego nieśmiałego, jak i dla społeczeństwa, w którym żyje.

Że tak jest w rzeczy samej, że każdy człowiek prawdziwie nieśmiały odczuwa swój stan jako krzywdę, jako nieszczęście, że pragnie za wszelką cenę od nieśmiałości się uwolnić i toczy z nią nieraz zacięte

walki, to fakt niewątpliwy, stwierdzony przez bogate doświadczenie. Odnośne przykłady znajdujemy w obfitości u Ribota, Dugasa [1]) i Hartenberga, a każdy zapewne mógłby do nich dołączyć spostrzeżenia własne. Ja sama znam kobietę dojrzałą, babkę dorosłych wnuczek, która przez całe życie bezskutecznie walczyła z nieśmiałością i dotychczas uważa ją za takie nieszczęście, za takie kalectwo moralne, iż często powtarza, że „człowiek nieśmiały nie powinien żyć na świecie“. Znam dwie kobiety dorosłe, z uniwersyteckim wykształceniem, u których ani życie na obczyźnie, ani stosunki koleżeńskie, ani inteligiencja, nie przyczyniły się do przezwyciężenia nieśmiałości wrodzonej. Pójście po książkę do profesora było dla jednej i dla drugiej tak poważną katastrofą, że wolały nieraz bez książki się obejść, nieraz uczynić szczerbę w swych skromnych funduszach i książkę kupić, byle z nieśmiałością nie wchodzić w kolizję. Znam wreszcie studenta uniwersytetu, z wyższych kursów, który, rozmawiając z osobą całkiem obcą, bladł i mówił w sposób tak bezładny i bełkotliwy, że znający go blisko koledzy ani słowa z jego mowy zrozumieć nie mogli.

Już te dwa względy tedy, że nieśmiałość unieszczęśliwia człowieka i przeszkadza mu w spółżyciu z ludźmi, powinny wystarczyć, aby nas zachęcić do poważnego traktowania nieśmiałości, do zapobiegania jej tam, gdzie nie zdołała się jeszcze całkowicie uformować, oraz do przeciwdziałania, gdzie walkę z nią uważamy za możliwą i najłatwiejszą do przeprowadzenia. Chyba dodawać nie potrzeba, że najodpowiedniejszą do podjęcia takich usiłowań porą będzie ta, w której dusza człowieka przedstawia materjał stosunkowo

---

[1]) L. Dugas. „Nieśmiałość“, tłum. pols 1900.

mniej oporny, kiedy wszelkie wpływy, złe i dobre, ryją na niej niezatarte ślady. A więc okres dzieciństwa i wiek szkolny.

Tymczasem cóż my czynimy? Nie dość, że nie wyzyskujemy tego czasu na walkę z nieśmiałością, ale przeciwnie, postępujemy widocznie tak źle i nieumiejętnie, iż wychowanie w sposób całkiem oficjalny [1]), zaliczone zostało do momentów, wywołujących nieśmiałość. Doświadczenie codzienne mówi to samo. W odpowiedziach na kwestjonarjusz, jaki w sprawie nieśmiałości rozesłał Hartenberg w tysiącach egzemplarzy, lwia część zasług w wywoływaniu i podtrzymywaniu nieśmiałości przypisaną została przez samych nieśmiałych błędom wychowania. Muszą więc dziać się tu grzechy i wykroczenia przeciw prawom psychologji i pedagogiki zarazem, skoro same osoby nieśmiałe po należytej rozwadze tak rzecz tę oceniły.

Wiemy już, że nieśmiałość u dziecka przejawia się zgoła inaczej, aniżeli u starszych lub dorosłych. Mianowicie występuje w sposób odruchowy i nie znajduje swego uzasadnienia ani w doświadczeniu nabytym, ani w rozumowaniu, ani nawet w pamięci uczuciowej. Małe dziecko boi się niekiedy twarzy ludzkiej, boi się patrzeć na innych i nie znosi cudzego spojrzenia. Wzrok ludzki, nawet osób bliskich, dobrze znanych, może mu dolegać poprostu fizycznie, jakkolwiek dziecko wcale nie wie, dlaczego się tak dzieje. Wobec osób starszych dziecko nieśmiałe jest skrępowane, nieswoje, radeby schować się, uciec. Wobec rówieśników czuje również nieokreśloną przykrość, niepokój: traci swobodę ruchów i słowa, ochotę do za-

---

[1]) M. Guyau: „Wychowanie i dziedziczność“, tłum. pols. 1890. F. Nicolay: „Dzieci źle wychowane“, tłum. pols. 1899.

bawy, jest smutne. Jednym słowem obecność każdej osoby, zwłaszcza obcej, budzi w dziecku w sposób nieświadomy szczególny oddźwięk uczuciowy, wyrażający się szeregiem odpowiednich, a dla nieśmiałości właściwych objawów ruchowych. Niekiedy objawy ruchowe nieśmiałości mogą być powstrzymane, zahamowane, co daje właśnie powód do częstych omyłek rozpoznawczych i wychowawczych.

Taki stan rzeczy może trwać do lat 5—6, a przy słabszym rozwoju umysłowym dziecka nawet znacznie dłużej. Dziecko doznaje w pewnych okolicznościach, zawsze do siebie podobnych, nieokreślonego uczucia przykrości, ale nie rozmyśla nad tym, nie analizuje swych uczuć i nie stara się ich zwalczać. Co najwyżej, po przebytym kilkakrotnie napadzie nieśmiałości odczuwa mętną jakąś i niejasną dążność do unikania takich okoliczności, w jakich stan podobny wystąpił. Nieśmiałość staje się dla dziecka plagą dopiero od chwili, w której albo samo sobie stan swój uświadomiło, albo od nas dowiedziało się, że jest nieśmiałe. Odtąd bowiem jego nieśmiałość zaczyna się ujawniać nietylko jako bezpośrednia reakcja uczuciowa na stosunek z ludźmi, ale występuje naprzód, jako przewidywanie przykrych wzruszeń w pewnych okolicznościach. Samoistne oświetlenie nieśmiałości w umyśle dziecka odbywa się stosunkowo rzadko i następuje dość późno, przeważnie w porze dojrzewania płciowego. O ile zaś nieśmiałość zaczyna być odczuwaną wcześniej, w sposób dotkliwy a jasny, dzieje się to po większej części za naszą sprawą i przy naszej pomocy.

Pomijam już takie wypadki, gdzie dziecku nieśmiałemu dzieje się wprost krzywda dlatego, że jego otoczenie nieśmiałości nie rozpoznało i najpospolitsze jej objawy poczytuje za upór, kłamstwo, nieposłuszeństwo, a nawet przewrotność, godną kar najsurowszych.

Dziecko spuszcza oczy i rumieni się, a więc kłamie; blednie, drży, a więc popełniło grzech ciężki i boi się kary; milczy, jest uparte; nie może słowa wymówić, nie porusza się pomimo kilkakrotnie powtórzonego nakazu, a więc jest przewrotne, nie chce słuchać, „robi na złość“. Eksperymenty takie wszakże powtarzają się nieraz ku udręczeniu i dzieci, i wychowawców. Znam dziewczynkę nieśmiałą, u której często surowością usiłowano złamać napad nieśmiałości, zaliczanej oczywiście do innych zupełnie cech charakteru. Z pomocą słów ostrych probowano zwyciężyć opór, którego nie było i pobudzić wolę, nad którą biedaczka w danej chwili żadnej władzy nie miała. Pomijam ten wzgląd dla tego, że nieśmiałość u dzieci, osobliwie młodych, nie łatwo rozpoznać, że wymaga to pewnej przenikliwości, bystrości w spostrzeganiu i orjentowaniu się, nakoniec pewnej wprawy w wyprowadzaniu logicznych wniosków, co, razem wzięte, nie każdemu jest dane. Idzie mi jedynie o stosunek wychowawców do nieśmiałych dzieci tam, gdzie już napewno wiedzą, z czym mają do czynienia.

Najpierw tedy zwrócimy uwagę na nieśmiałość dzieci względem rodziców, co przecież nie jest bynajmniej zjawiskiem wyjątkowym. Nieśmiałość ta wynika niekiedy z błędów wychowawczych, popełnianych w sposób mimowolny, nieświadomy, ale niekiedy wywoływaną bywa rozmyślnie i celowo, w skutek fałszywych założeń wychowawczych. Rodzicom zdaje się np., że najważniejszym ich obowiązkiem jest obudzenie w dziecku posłuszeństwa, przyczym mniej myślą o konsekwentnej całości postępowania, o sile przykładów, ile o bezwzględnych nakazach i zakazach, niezgodnych po większej części z tym, co dziecko widzi i słyszy. Często zdaje im się również, że niezawodnym środkiem na nieśmiałość, już rozpoznaną i trak-

towaną jako zło, jest odgadywanie naprzód myśli dzieci i formułowanie ich uczuć, jeszcze niejasnych i niewyraźnych. Stąd właśnie dzieci tracą wobec rodziców swobodę i zaczynają stopniowo odczuwać zamiast posłuszeństwa—obawę, zamiast szacunku—uczucia nieokreślone, a nawet nieprzyjazne, zamiast zaufania — nieśmiałość.

U Hartenberga znajdujemy przykład następujący, zaczerpnięty z życia Pawła Adama: „Ten wstrętny człowiek (mowa o ojcu) stosował na mnie doświadczenia wychowawcze, od których nic nie zdołało go odwrócić. Przeniknięty teorjami protestanckiemi, wielbiciel Thiersa i Guizota, czytelnik Temps'a, biurokrata surowych obyczajów, postanowił prowadzić moje wychowanie podług sztywnych wzorów ewangelicznych. Jego manja gwałcenia moich uciech i upodobań, sprzeciwiania się moim zdaniom stała się sportem prawdziwym i, w jego rozumieniu, wyborną gimnastyką dla złamania mojej woli, wyzwolenia mnie z pod władzy popędów i zatamowania przyzwyczajeń... Teorja ta w zastosowaniu praktycznym musiała dać fatalne wyniki". Inny osobnik, nie wymieniony z nazwiska, skarży się, że rozwinięta na tle wadliwego wychowania nieśmiałość sprawiła, „iż zamykał w sobie wszystko, czego doświadczał, tworzył plany tylko w samotności i tylko na siebie liczył w ich urzeczywistnianiu; zdania zaś, pomoc, współczucie, nawet obecność osób innych nauczył się uważać za uciążliwą przeszkodę".

Inna jeszcze osoba napada także na wadliwość swego wychowania i mówi: „Matka moja, najlepsza i najczulsza z matek, przyczyniła się do znacznego spotęgowania mojej nieśmiałości; tłumaczyła mi, że to, czego doznaję, niema sensu, jest nieuzasadnione i t. d.

Wtedy prosiłam: „nie mów o tym, matko, to tylko mój stan pogarsza, ale nie była nigdy w stanie słów moich zrozumieć. To też pomieszanie moje gwałtownie rosło, jak tylko widziałam, że matka na mnie patrzy“. Miałam również sama sposobność spotykać często dziewczynkę, dla której każda uwaga, dotycząca napadów nieśmiałości, była dotkliwą, a każda obserwacja bolesną. Ponieważ w domu nie szczędzono jej ani jednego, ani drugiego, więc wyrobiło się w niej stopniowo bardzo nietowarzyskie usposobienie, które dzisiaj przypisuje tylko błędom wychowania.

Widzimy więc, że w stosunku do dzieci nieśmiałych zarówno surowość i bezwzględność, jak zbyteczne zwracanie uwagi, przyglądanie im się, rozwodzenie się nad ich stanem, forsowne uświadamianie o złych skutkach nieśmiałości—to szereg ważnych błędów wychowawczych. Podobna metoda postępowania nietylko zła nie leczy, lecz sprawę pogarsza i staje się jedną z najczęstszych przyczyn szybkiej ewolucji nieśmiałości.

Wszystko to, co mówimy o stosunku wychowawców do całkowitych, typowych napadów nieśmiałości, da się również zastosować do jej objawów częściowych, pojedyńczych. Wiemy np., że do najpospolitszych i bardzo niemiłych objawów nieśmiałości należą rumieńce. Stan nieśmiałego, oblewającego się rumieńcem, jest wielce przykry; wszyscy bez wyjątku uskarżają się na to. Najpierw ogarnia go wstyd i strach, że się wyda śmiesznym, że się narazi na niesłuszne posądzenia i nieprzychylne wnioski. Potym doznaje silnego uczucia rozdrażnienia na własną słabość i irytacji ogólnej, która przy lada nietakcie lub nieostrożności może się zamienić w formalny wybuch gniewu. Otóż największa łatwość rumienienia się nie dolega nieśmiałemu dopóty, dopóki mu na nią nie wskażemy

i sam nie zacznie o tym myśleć. Odtąd bowiem dopiero odczuwa wyraźną obawę rumieńców i pyta ustawicznie sam siebie, czy się w danej chwili nie zaczerwieni, czy ludzie nie zwrócą na to uwagi. Oczywiście myśl, wytężona w tym kierunku, działa pobudzająco na ośrodki nerwowe i powoduje najczęściej typowy napad nieśmiałości, połączony z nową fazą rumieńców.

Jeżeli skłonność do rumienienia się w dziecku zauważyliśmy i zwróciliśmy na fakt ten jego uwagę czy słowem, czy giestem, czy wesołością; jeżeli w dodatku żądamy w takiej chwili wyjaśnień, zadajemy pytania lub chcemy skłonić dziecko do jakiegokolwiek samodzielnego kroku, popełniamy ciężki grzech psychologiczny. Tą drogą albo wywołujemy albo zwiększamy napad nieśmiałości i utrwalamy przytym własnowolnie przykre wspomnienie w pamięci dziecka.

Dzieci starsze odczuwają to w sposób intuicyjny i starają się rumieńce ukryć przez ruchy odpowiednie: zasłaniają się książką lub zeszytem, odwracają się, podnoszą coś z ziemi lub w ostateczności probują stan swój wytłumaczyć przez najdziwaczniejsze wymysły. Ponieważ jedno jest zarówno zbyteczne jak drugie szkodliwe, więc słuszniej byłoby dopomóc dziecku do złagodzenia, a nawet usunięcia tego stanu. Najłatwiej uczynić to możemy, nie zwracając na dziecko absolutnie uwagi, lub też probując zająć je czym innym, co znowu nie jest rzeczą tak trudną.

W rzeczy samej postępujemy najczęściej odwrotnie, właśnie tak, jak nie należy. W jednym z przypadków, opisanych przez Hartenberga, znajdujemy następującą opowieść: „Pierwszy raz uświadomiłem sobie moją niezwykłą łatwość rumienienia się w 6 czy 7-ym roku życia. Pamiętam, że pewnego dnia zaczerwieniłem się wobec osoby obcej, która zwróciła na to uwa-

gę; i przypominam sobie dosłownie, co wówczas powiedziała obecna przy tym służąca mojej rodziny: „w domu to samo, cokolwiek mu się powie, zaraz się tak czerwieni“. Te słowa uderzyły mnie i utkwiły mi żywo w pamięci. Sądzę też, że moja rodzina przyczyniła się w znacznej mierze do rozwinięcia we mnie tej skłonności. Należało przecież nie patrzeć na mnie, nie zwracać na moje rumieńce uwagi. Tymczasem ojciec mój do 14—15-go roku mego życia miał nieszczęśliwy zwyczaj powtarzania: „dlaczego się czerwienisz? co powoduje twoje rumieńce? to dopiero, czerwieni się na moje słowa! Patrzcie-no, jaki on czerwony. Czerwony jak kogut. Płomień go ogarnia“! Zdaje mi się, że słysząc wciąż powtarzane zdanie, iż się rumienię, wprost nabrałem tego przyzwyczajenia“. Znam bliżej młodą dziewczynkę, która rumieni się łatwo i mocno. Stan swój znosiła dość obojętnie, a odczuwać go zaczęła jako wyraźną przykrość, odkąd w rodzinie zaczęto zwracać na jej rumieńce uwagę. Często zwracała się do rodziny z prośbą, aby o jej rumieńcach nie mówić, nie pokazywać ich każdemu, bo „to jeszcze gorzej“, ale z prośbą tą nie liczono się wcale i zwykle odpowiadano na nią wesołością. Tak się najczęściej dzieje, tymbardziej, że u młodzieży przywykliśmy uważać rumieńce za wyraz skromności i wdzięku. Chętnie więc na nie wskazujemy, bo to się przecież podoba.

W stosunku do dzieci nieśmiałych, rumieniących się łatwo, oprócz prawidła zasadniczego, aby na tę właściwość nie zwracać uwagi i nie mówić o niej, pamiętać powinniśmy jeszcze o jednym. Mianowicie o tym, że są pewne wyrażenia, pewne przedmioty rozmowy, pewne uczynki, i to zarówno złe jak dobre, które z łatwością szczególną wywołują i zwiększają rumieńce. Należy więc odpowiednio uregulować postępowanie z dziećmi i zachowanie własne wobec nich, aby tego

wszystkiego, co najłatwiej ich nieśmiałość pobudza, uniknąć.

Jakkolwiek przesadną wydawać się może oględność, zalecana wobec właściwości tak niewinnej, jak skłonność do rumienienia się, muszę raz jeszcze zaznaczyć, że ona właśnie wydaje się nieśmiałym bardzo dotkliwą, bodaj dotkliwszą od innych objawów nieśmiałości. O ile zaś dosięga znaczniejszego stopnia natężenia, uważana jest prawie za kalectwo i stanowi ważną przeszkodę w normalnym życiu zbiorowym. Nie mówię już o rzadkich przypadkach, gdzie obawa rumieńców rozrasta się do tego stopnia, że staje się źródłem zjawisk psychopatycznych, znanych pod nazwą „ereuthophobii“.

Błędy wychowawcze nie ograniczają się tylko do skwapliwego oświetlania nieśmiałości w umyśle dziecka i dostarczania dla niej, w sposób nieświadomy lub świadomy, obfitych podniet sztucznych. Popełniamy tu jeszcze inne błędy, niemniej ważne w skutkach, a polegające na małej znajomości duszy dziecka. Mianowicie posługujemy się względem dzieci, i bardzo młodych i starszych, w wieku szkolnym będących, drwinami, szyderstwem i wyśmiewaniem się jako wypróbowanym i skutecznym środkiem pedagogicznym. Zapominamy o tym, że obawa śmieszności zespoliła się tak silnie z istotą człowieka, iż odczuwa ją każdy bez wyjątku, śmiały i nieśmiały. Jest to tym dziwniejsze, ze każdy z nas wie dobrze, iż śmieszność to pojęcie nieścisłe, zmienne, pozbawione podstawy naukowej, że dzisiaj możemy wyśmiewać najserdeczniej to, co jutro traktować będziemy z uroczystym namaszczeniem. A jednak boimy się śmieszności jak ognia i silnie na nią reagujemy. U Dugasa znajdujemy następujące zdanie, wyjęte z pism Rousseau: „człowiekowi nie to ciąży najwięcej, nie to najtrudniej wy-

znać, co jest złe lub występne, ale to, co nas ośmiesza lub zawstydza". To jest głęboka prawda psychologiczna. Wszyscy to wiemy, wszyscy się na to zgadzamy, a jednak właśnie obawę śmieszności wyzyskujemy w celach pedagogicznych i posługujemy się nią chętnie, nie bacząc, że to broń ostra, mogąca łatwo a dotkliwe okaleczyć duszę dziecka nieśmiałego.

Nieśmiałe dziecko odczuwa drwiny i szyderstwo już nie jako przykrość, ale wprost jako dolegliwość fizyczną, jako ból. Nie liczymy się z tym jednak i właśnie podczas napadu nieśmiałości dziecko staje się dla nas często przedmiotem wesołej obserwacji i szyderczych uwag. Któż nie słyszał zdań w tym rodzaju: Ach, jakiś ty zgrabny. Jak się śliczne poruszasz, niczym niedźwiedź. Jak to pięknie zrobiłeś. To dopiero mądrą rzecz powiedział. Nie, tegoby nikt nie potrafił. Ależ ty to robisz umyślnie, żeby nas rozśmieszyć i t. d. bez końca. I ilustruje się te słowa wybuchami śmiechu, i dołącza się do nich miłą obietnicę, że jak przyjdzie Tatuś, Babcia, Ciocia, dziecko będzie musiało swoje słowa lub swój czyn powtórzyć.

W duszy dziecka rozgrywa się w takich chwilach burza. Jest ono wprost oszołomione i nie probuje się bronić, albo nieruchomieje, niekiedy płacze. Ale podobne przejście zachowuje się długo w pamięci, wytwarza odpowiedni nastrój i reguluje przyszłe postępowanie dziecka. Dziecko zamyka się w sobie, traci zaufanie i do siebie i do nas, a mierząc nasz czyn stopniem własnej przykrości, przestaje wierzyć w nasze przywiązanie i pobłażliwość. Wszelkie wywody, zapewniające go o tym przywiązaniu, wszelkie próby odzyskania jego ufności traktuje podejrzliwie, a nawet gotowe jest uważać znowu za drwiny. Przytym, jeżeli eksperyment z wyśmiewaniem się powtarzaliśmy kilkakrotnie, jeżeli często śród drwin wmawialiśmy dziec-

ku, że umyślnie coś śmiesznego zrobiło, coś głupiego powiedziało, dziecko może w to uwierzyć. A w tym tkwi wielkie niebezpieczeństwo, nawet obosieczne, gdyż dziecko albo zaczyna umyślnie robić rzeczy śmieszne, albo zraża się łatwo najdrobniejszym niepowodzeniem i traci stopniowo energję czynną.

Obawa śmieszności dość już długo panoszy się na świecie i dość liczne święciła tryumfy. Czas wreszcie stanąć z nią oko w oko i rozpocząć wytrwałą a energiczną walkę. Zanim to jednak nastąpi i wyda jakie rezultaty, moglibyśmy odrazu choć od tego zacząć, aby niektóre nasze upodobania i przyzwyczajania wychowawcze, tylko na rutynie oparte i wręcz szkodliwe, odrzucić.

Nakoniec wspomnieć jeszcze muszę o ważnych błędach, bodaj najgorszych, bo najpospolitszych, a podsycających znakomicie nieśmiałość. Płyną one z nadmiernej miłości i troskliwości rodziców względem dzieci. Zakrawa to na paradoks, a jest jednak prawdą. Z nadmiernej miłości rodziców rodzi się zgubna i szkodliwa czujność, czujność tak wielka, tak przesadna, że aż usiłująca za dziecko czuć, myśleć i działać. Stan taki może trwać nieskończoną ilość miesięcy i lat, niekiedy bardzo długo, i stąd otrzymujemy w rezultacie moc wielką dzieci biernych, oglądających się wciąż na innych, pozbawionych cienia indywidualności i woli. U nas jest pod tym względem gorzej jak gdzieindziej, zważywszy, że wraz z niemocą moralną pielęgnujemy starannie niedołęstwo fizyczne, niekiedy również przez pieczołowitość rodzicielską. Gdyby nam przyszło szukać źródła wielkich słów Wyspiańskiego, że ludzie „nie chcom chcieć“, to może, cofając się wstecz, doszlibyśmy krok za krokiem aż do początkowego okresu wychowania domowego. Lecz wtedy powiedzielibyśmy na obronę ludzi, że oni zapewne chciećby chcieli, ale nie mogą

i nie umieją, bo ich tego nietylko nie uczono, ale im nawet chcieć przeszkadzano.

Kochamy nasze dzieci miłością złą i egoistyczną, ot co; boimy się o nie dla siebie i drżymy przez nie o nasz własny spokój. Spostrzeżenie to nie jest bynajmniej nowe. Każdy podręcznik pedagogiczny, każda książka, traktująca o sprawach wychowania, wskazuje na to źródło błędów i rozwodzi się szeroko nad wieczystą rozterką pomiędzy teorją wychowania a praktyką zwyczajową. Teorja głosi wymownie, że wszelkie środki i wysiłki wychowawcze powinny być skierowane ku temu, aby człowieka przygotować i uzdolnić do samodzielnego życia pośród innych ludzi. Tymczasem praktyka wychowawcza zdaje się dążyć ku zgoła innym ideałom: pracuje nad tym, aby z dziecka uczynić manekin, łatwy do prowadzenia i chętnie ulegający cudzej komendzie.

Jeżeli wspominam o rzeczy tak znanej, to tylko dla tego, że chciałam zaznaczyć, iż to, co jest złym dla każdego dziecka wogóle, jest wielokrotnie gorszym dla dzieci nieśmiałych. Sprzyja bowiem tutaj bujnemu nad miarę wzrostowi nieśmiałości, rodzi nieporadność życiową i zaciera starannie cechy indywidualne charakteru.

Wszystko, co dotyczy nieśmiałości w okresie wychowania domowego, da się żywcem przenieść na czas szkolny, z tą tylko różnicą, że tutaj rozpoznanie nieśmiałości jest jeszcze trudniejsze i wymaga nie na żarty znajomości duszy dziecka. Powodem tego jest najpierw ta okoliczność, że każde dziecko, nawet najnormalniejsze, jest po wstąpieniu do szkoły chwilowo onieśmielone wskutek absolutnej zmiany trybu życia. Z drugiej strony szkoła, jaką dotychczas posiadaliśmy, nic nie czyniła, aby tę atmosferę onieśmielenia i obawy jak najrychlej rozjaśnić. Najbliższe zaś otoczenie

dziecka również niewiele mogło zrobić w tym kierunku i musiało raczej straszyć, aniżeli uspakajać.

Tymczasem czas nauki szkolnej posiada w życiu dziecka wielką doniosłość. Poza nauczaniem ześrodkowuje on w sobie liczne czynniki wychowawcze, tym ważniejsze, że dziecko idzie zwykle do szkoły wówczas, kiedy już pojmuje, rozumuje i wyprowadza wnioski. A że jest z natury ciekawe i spostrzegawcze, że jest przytym nastrojone odpowiednio, więc nic nie uchodzi tu jego uwagi i każde słowo, każdy czyn bądź nauczycieli, bądź kolegów rozlega się głośnym echem w jego duszy i daje poważne skutki.

Ażeby uniknąć możliwości szkodliwych oddziaływań w szkole, nauczyciel musi przedewszystkim dzieci poznać, musi wyróżnić ich indywidualność, inaczej bowiem, pomijając wiele innych względów, nie zdołałby nigdy przeprowadzić granicy pomiędzy dziećmi onieśmielonemi a nieśmiałemi. Traktowałby wszystkie jednakowo, a więc źle. Wiemy już, że nieśmiałość to stan uczuciowy niezmiernie drażliwy, cofający się skwapliwie przed każdym urazem, każdym śmiałym dotknięciem. Wiemy, że w stosunku do dzieci nieśmiałych musimy postępować tak, aby naszej bacznej uwagi i opieki nie spostrzegły, nie odczuły. To samo czynić powinien nauczyciel w szkole. Nie może wskazywać bezpośrednio na nieśmiałość, zniewalać dzieci do walki z nią na oczach całej klasy; nie może probować leczyć tego uczucia przez nauki moralne, łajanie lub drwiny. Ten ostatni wzgląd zwłaszcza jest bardzo ważny, ponieważ każdy wyraz, nieoględnie użyty, każde szyderstwo, na jakie sobie nauczyciel wobec dziecka nieśmiałego pozwolił, nietylko dziecko unieszczęśliwia, ale okrywa je śmiesznością w oczach całej klasy i staje się zabójczą bronią w ręku kolegów, którzy odtąd chętnie się nią posługiwać będą.

Stąd przecież pochodzi fakt, że spotykamy w szkole często dzieci osowiałe, zgnębione, ktore nie śmią się poruszyć, nie śmią ust otworzyć i ściągają na siebie całkiem niezasłużenie opinję głupców lub nieuków. Dodawać chyba nie potrzebuję, że w takich warunkach dziecko traci ochotę do nauki i nie może korzystać z niej, jak należy.

Nauczyciele w szkole są w tym szczęśliwym położeniu, że poza autorytetem moralnym, jaki mogą łatwo pozyskać, rozporządzają jeszcze innym środkiem, na nieśmiałość niezawodnym. Mianowicie mogą się uciekać do działań zbiorowych. Przez zbiorowe czytanie, odpowiedzi, ćwiczenia, śpiewy i t. d., prowadzone systematycznie i umiejętnie, można powoli opanować nawet znaczną nieśmiałość i wprost przyuczyć, przyzwyczaić dziecko do samodzielnych występów wobec innych.

Zresztą po wychowaniu szkolnym wogóle mamy prawo spodziewać się w najbliższej przyszłości licznych zmian na lepsze. Najpierw polski nauczyciel patrzeć będzie na polskie dziecko z większym zajęciem i życzliwością, niż się to dotychczas w szkole działo. A więc jeden moment, wywołujący nieśmiałość, zostanie tym samym usunięty. Następnie wielki prąd reformatorski, jaki ogarnął całe nasze społeczeństwo, od dołu do góry, zawadził już o szkolnictwo i da nam z pewnością w pierwszym rzędzie nauczycieli-psychologów, na czym znowu dzieci nieśmiałe ogromnie zyskają.

Gorzej rzecz się ma i długo jeszcze mieć się będzie z wychowaniem domowym. Rodzice są i pozostaną bardzo rozmaici i po większej części nieprzygotowani do trudnych obowiązków wychowawczych. Przyjść im tu z pomocą zawodową, przez ułożenie odpowiednich prawideł i schematów, niepodobna, trzeba się bowiem liczyć z indywidualnością dzieci. Jedyny-

mi więc wskaźnikami pozostaną tak, jak obecnie, dobre chęci i miłość. Nawet na doświadczenie wiele liczyć nie można. Doświadczenie ma olbrzymią wagę w życiu ludzkości, to rzecz pewna, ale każdy chce je zdobywać na własną rękę, a więc przychodzi niełatwo i nieprędko. To też w stosunku do wychowania doświadczenie daje przeważnie ten rezultat, że rodzice, rozpatrując się w owocach swych zabiegów wychowawczych, powtarzają często: za późno.

Mieczysława Biegańska.

Żargon w instytucjach oświatowych.[1)]

Zaledwie rozpoczęła się na szerszą skalę praca oświatowa w instytucjach postępowych, odrazu wypłynęła kwestja żargonu, niezmiernie drażliwa a do rozwiązania trudna i wszędzie niemal dziś zaostrzyła się w sposób zrazu nieprzewidziany. W Warszawie i na prowincji, w kursach analfabetów, w Towarzystwie szerzenia wiedzy, w uniwersytetach popularnych, już poświęcono jej gorące i nie prowadzące do żadnego rezultatu dyskusje. Tu i ówdzie sprawa stanęła odrazu na ostrzu noża i grozi poważnym przesileniem, jeżeli zaś w niektórych instytucjach jeszcze o niej cicho, to nie należy się łudzić — jest to cisza przed burzą. Ponieważ zaś tak się rzeczy mają, należałoby jaknajprędzej tę sprawę wszechstronnie i zasadniczo oświetlić, wypowiedzieć się w niej śmiało i szczerze dla zajęcia wobec niej konsekwentnego stanowiska.

Równoległym instytucjom reakcyjnym i narodowo-demokratycznym konflikt ten wcale nie grozi. Ponieważ są one jawnie antysemickiemi — żydzi wszelkich odcieni i obozów, z nielicznemi i rzadkiemi wyjątkami trzymają się od nich zdaleka, wiedząc, że na uwzględnianie swoich dążeń, trwałych czy przelotnych,

---

1) Artykuł ten pisany był przed 5-ciu tygodniami. Od tej pory zostało założone i zlegalizowane Towarzystwo kultury żydowskiej, skutkiem czego kwestja żargonu w instytucjach polskich upadnie. Niemniej jednak uważamy artykuł za aktualny.

Red.

uzasadnionych czy nieuzasadnionych liczyć nie mogą. Jeżeli z naszego punktu widzenia instytucje oświatowe dzielą się na postępowe i reakcyjne, to z punktu widzenia żydów dzielą się na antysemickie i nie antysemickie. Z natury rzeczy tylko te drugie są dla nich dostępne i na ich poparcie liczyć mogą, bez względu na idejowe cele, jakie poza tym sobie wykreśliły.

Już z tego wynika dla nas pytanie dość ważne, na które jasno odpowiedzieć sobie trzeba: Czy chcemy, czy zgadzamy się na to, aby klasyfikacja przyjęta przez żydów stała się i klasyfikacją naszą, t. j. czy chcemy postępowy charakter naszych instytucji tak samo uznać za jedno z ich filosemickim charakterem, jak druga strona narodowy charakter swoich identyfikuje z antysemityzmem? Czy chcemy uznać za zasadę, że wszystko, co żydowskie, będziemy uważali już przez to samo za postępowe, tak jak nasi przeciwnicy wszystko, co postępowe nazywają żydowskim lub conajmniej zżydziałym?

Mam nadzieję, że większość czytelników odpowie na to pytanie przecząco.

Nie można bezkarnie zaprzeczyć najrzeczywistszym faktom. Istnieje obskurantyzm żydowski nie lepszy od naszego. Postępowi żydzi mają zupełnie równie ważne powody do bronienia się przed tym obskurantyzmem, jak my przed naszym, a nie jest bynajmniej rzeczą postępowych żywiołów polskich użyczać poparcia żydowskiemu wstecznictwu, chroniącemu się pod jego skrzydła, gdy nie może dziś jeszcze szukać oparcia w antysemickiej reakcji, choć na przyszłość bynajmniej wykluczone to nie jest.

Wnosząc z przykładów czerpanych skądinąd, należy raczej przygotować się na to, że z czasem właśnie na polu kulturalnej i oświatowej pracy wytworzy

się ścisły sojusz między dwoma obskurantyzmami, dwoma rodzajami klerykalizmu i separatyzmu. Tak bowiem dzieje się właśnie w Galicji. Klerykali polscy idą ręka w rękę z kahałami celem utrzymania ściśle wyznaniowego charakteru szkół polskich i żydowskich, a podsycany z obu stron separatyzm stawia silne zapory asymilacji.

Powiedziałam właśnie ten drażliwy wyraz „asymilacja“, wywołujący burze we wszystkich zgromadzeniach żydowskich i mieszanych. Zestawienie z germanizacją, i rusyfikacją jest najłatwiejszym argumentem służącym do obciążania postępowców polskich zarzutem uciskania narodowości żydowskiej w ten sposób, w jaki oni sami byli lub są uciskani.

Pielęgnowanie żargonu jako cechy narodowej żydowskiej ma stawiać zapory temu uciskowi, a uwzględnianie żargonu przez instytucje polskie ma być miarą ich demokratyczności i postępowości.

W ten sposób się rzecz przedstawia, gdy ją się traktuje po doktrynersku i w oderwaniu od życia, do czego inteligiencja żydowska ma specjalną skłonność, której zresztą nie braknie i w szeregach inteligiencji polskiej.

Ta ostatnia tak się lęka zarzutu reakcyjności, że można działając na nią tym straszakiem doprowadzić ją aż do absurdów. Naturalnie wyraz, zewnętrzna etykieta, frazeologiczna szata jakiegoś kierunku ma tu większe znaczenie niż treść sama, która tylko ściśle zestawiana z życiem może istotny swój charakter zdradzić. W ostatnich czasach jakże niesłychanie często reakcyjne prądy przemycano do głów i serc pod osłoną postępowych haseł! Ileż razy tchórzostwo i oportunizm ubierały się w szatę humanitaryzmu, kontrrewolucja w szatę kultury, egoizm filisterski w maskę skrajnego indywidualizmu!

Nie to nas powinno obchodzić, jak się coś nazywa, lecz czym jest, czym się w życiu zaznacza, i tylko z tego stanowiska winniśmy rozpatrywać kwestję żargonu i narodowości żydowskiej.

W większości wypadków chodzi tu ni mniej ni więcej—tylko o równouprawnienie żargonu z językiem polskim w kulturalnych instytucjach polskich o postępowym kierunku. Tak się rzecz przedstawia w Kursach dla analfabetów.

Jedno z kół tego stowarzyszenia wyłącznie z żydów złożone wprowadziło do nauki żargon jako język wykładowy. Przeciw temu nie było opozycji i to zostało w ogólnej ustawie przewidziane i przyjęte. Dla nierozumiejących po polsku wykłady i objaśnienia mogą być podawane w ich ojczystym języku. Tęż samą uchwałę powziął i Uniwersytet dla wszystkich. I tu i tam inicjatorowie tego postanowienia przedstawiali naukę w żargonie jako rzecz przejściową. Większość słuchaczy żargonowych zapisała się na lekcje języka polskiego, rozumiejąc potrzebę przyswojenia sobie w poprawnej formie mowy narodu, śród którego żyje. Co do wykładów innych przedmiotów zaznaczono, że muszą one z natury rzeczy mieć bardzo ograniczony zakres, gdyż żargon nie posiada ani słownika naukowego, ani literatury naukowej, ani wykształconych wykładowców, którzyby nim władali.

Zresztą zaznaczono, że nie można żargonem mówić poprawnie lub niepoprawnie, gdyż język ten nie posiada żadnych prawideł i żadnej gramatyki, a natomiast dość różne—jeśli się tak wyrazić można narzecza. Innym żargonem mówią żydzi na Litwie, innym w Królestwie Polskim lub w Galicji.

Po tych wyjaśnieniach dziwnie uderzyć musiała wiadomość, że Koło żydowskie Kursów dla analfabetów wprowadziło naukę żargonu jako osobny przed-

miot wykładowy. Towarzystwo kursów dla analfabetów, które wyklucza wogóle naukę obcych języków ze swej działalności, na tę reformę się nie zgodziło i na tym tle powstał konflikt zarówno z Kołem żydowskim jak z Kołem Kieleckim, gdzie maleńką większością 2-ch głosów, na ogólną liczbę 64-ch głosujących tę samą zmianę wprowadzono.

Tak się przedstawia rzeczowa strona zatargu.

Zarząd Towarzystwa, nie aprobując uchwały kół autonomicznych jako niezgodnej z ustawą, jest zupełnie w swoim prawie.

Istnieje jednak kwestja, czy ze względów idejowych lub społecznych nie należałoby ustawy zmienić w myśl żądań koła żydowskiego i uprawnić naukę żargonu.

Argument, że nikt niema prawa bronić komukolwiek kształcenia się w przedmiocie, który dla siebie za pożyteczny uważa, zwłaszcza w języku, który poczytuje za swój ojczysty, niema tu żadnego zastosowania.

Zarząd absolutnie na swych członków nie wywiera presji, niema do tego ani prawa, ani ochoty, nie będąc władzą. Swoboda nauczania i swoboda stowarzyszania się, która mu posłużyła do zorganizowania Towarzystwa kursów dla analfabetów, przysługuje w równej mierze wszystkim, czy są jego członkami, czy nie są. Ma on możność określania swych zadań, rozszerzania lub nierozszerzania swej działalności przez zmianę ustawy. Chodzi więc tylko o to, czy są dostateczne powody, aby tym razem ustawę rozszerzyć i zmienić instytucję kulturalną polską na polsko-żydowską.

Względy tolerancji bynajmniej tego nie wymagają. Żaden nawet najdemokratyczniejszy i najbardziej tolerancyjny naród nie pozbawia się prawa ustanawia-

nia swoich własnych instytucji bez nadawania im wielojęzycznego i międzynarodowego charakteru. Nikogo to nie razi, że szkoła angielska uczy tylko po angielsku, a szkoła francuska po francusku. Żydzi zamieszkali w Londynie napewno nie mieliby urazy do rządu angielskiego, że do swych szkół żargonu nie wprowadza i całkiem poprzestaliby na tym, że im wolno prywatnie lub we własnych szkołach uczyć, czego im się podoba.

Prawda, że niema tam tylu żydów co w Warszawie, ale z tego właśnie wynika, że tam trudniej organizować żydom szkoły własne.

Należałoby tu więc pytanie odwrócić: Czy wolno postępowym Polakom tworzyć instytucje oświatowe polskie, czy też mają się tego prawa zrzec?

Zdaje mi się, że odpowiedź na to jest bardzo prosta.

Z tego punktu widzenia zarządowi wypada przyznać nietylko formalne lecz i moralne prawo odrzucenia nauki żargonu z kursów analfabetów.

Przychodzi jednak jeszcze pod uwagę kwestja dobra publicznego.

Czy dobrze zrobi Tow. kursów dla analfabetów, jeśli poprze stanowisko zarządu? Tu wchodzi już w grę znaczenie kulturalne i społeczne żargonu dla mas żydowskich w szczególności i dla naszego społeczeństwa wogóle.

Zwolennicy żargonowej nauki twierdzą, że masy żydowskie tylko w swej ojczystej mowie oświatę i kulturę przyswajać sobie mogą. W tym kierunku rozwija się żywą i bardzo namiętną agitację, która stara się nawet hamować dostęp kultury polskiej do mas żydowskich agitatorzy żydowskiego nacjonalizmu nakłaniają klientelę czytelni bezpłatnych do wyłącznego czer-

pania strawy umysłowej z żargonowej literatury, celem pielęgnowania mowy ojczystej.

Niewątpliwie każda instytucja postępowa powinna dążyć do rozsiewania dorobków kultury na jaknajszersze masy, bez różnicy płci, pochodzenia i wyznania. Jest jednak kwestją sporną, czy pielęgnowanie żargonu przyśpiesza, czy opóźnia kulturę mas żydowskich. Dla mnie jest rzeczą już dziś widoczną, że znaczna większość Żydów wykształconych, skłaniająca się ku ostatniemu przypuszczeniu, ma zupełną słuszność. Żargon jest do obecnej pory wyłącznie językiem mowy potocznej, a istnienie bardzo niebogatej zresztą beletrystyki żargonowej raczej potwierdza niż obala to twierdzenie. Przecież i w naszej i w wielu obcych literaturach istnieją powieści i poematy pisane w gwarze ludowej, która niemniej nie dałaby się zastosować do dzieł naukowych lub choćby tylko do rozumowanych artykułów literackich czy społecznych po prostu z braku odpowiedniej terminologji, skutkiem ubóstwa swego słownika. Z chwilą gdy żargon miałby być zastosowany do zakresu wyobrażeń umysłów wykształconych, musiałby się przeobrażać mnożąc bardzo szybko swój zasób wyrazów. Nietylko byłoby to możliwe, ale nawet niesłychanie łatwe, istnieje bowiem całkiem gotowy skarbiec językowy, z któregoby mógł bez przeszkody czerpać tak jak czerpie do tej pory. Jest nim bogata i wyrobiona od wieków mowa niemiecka. Każdy z nas ludzi wykształconych, kto po raz pierwszy przysłuchiwał się wykładom lub dyskusjom żargonowym, ze zdziwieniem skonstatować musiał, że ojczystą mowę narodu żydowskiego wcale dobrze rozumie, gdyż jest to po prostu wysoce niegramatyczna i źle wymawiana niemczyzna. Zwroty i wyrażenia są żywcem wzięte z niemieckiego języka. Główną różnicę stanowi niedomawianie lub przekręcanie końcówek, pomięsza-

nie wszystkich rodzajów i form gramatycznych oraz wielka dowolność, sprawiająca, że wszystkie indywidualne błędy wymowy i gramatyki są równouprawnione, t. j. że każdy niemal mówca żargonowy może mówić trochę inaczej i zawsze będzie dobrze. Mowę potoczną trudniej rozumieć niż wykład, gdyż tam niemczyzna skutkiem częstego użycia większej uległa przeróbce i więcej się zlała z naleciałościami polskiemi lub rosyjskiemi. Zdania żargonowe mowy potocznej bywają bowiem nieraz do połowy przeplatane polszczyzną równie błędną jak pierwiastkowa niemczyzna; jeżeli zaś chodzi o żargon żydów litewskich lub rosyjskich, tak zwany bundowski, to w nim miejsce języka polskiego zastępuje rosyjski.

Ażeby z żargonu uczynić język odpowiadający kulturalnym potrzebom oświeconych mas żydowskich, wystarczyłoby wcielać w niego gotowe wyrazy niemieckie w coraz większej obfitości, a zarazem ustalić jakieśkolwiek prawidła gramatyczne ogólnie obowiązujące i te naturalnie również z niemczyzny zapożyczyćby można. Oczyszczanie żargonu doprowadziłoby zwolna do usunięcia z niego obcych t. j. polsko-rosyjskich naleciałości i pozostałaby poprostu mniej więcej poprawna niemczyzna. Już dziś żargon w ustach inteligientnych żydów, którzy go się umyślnie dla porozumiewania z masami współbraci nauczyli, różni się od języka niemieckiego wyłącznie trochę odmienną wymową. Zamiast: „jüdisch“, „polnisch“, mówi się: „jidisz“, pölisz“, zamiast „gross“, „grajs“, zamiast „Schule“ „szuł“ i to wszystko.

Dla żargonu miejscowego byłaby to droga najmniejszego oporu. Być może, że dla żargonu żydów z Rosji zlanie się jego z rosyjskim niewiele większe przedstawiałoby trudności.

W każdym razie rozwijanie i popieranie kultury

żargonowej świadomie lub nieświadomie zmierza do giermanizacji Żydów u nas zamieszkałych, co nie jest bynajmniej dziełem zasługującym na specjalne poparcie ze strony kulturalnych instytucji polskich, choćby najbardziej postępowych i najgłębiej przejętych chęcią zbratania się i życzliwego współżycia polskich i żydowskich obywateli kraju.

Rozumie się samo przez się, że, o ileby ogół żydów w tej masowej giermanizacji widział swój dobrze zrozumiany interes, nie mielibyśmy prawa im w tym stawiać przeszkód. Może być naszym pragnieniem zżycie się i zlanie ludności żydowskiej z polską w kraju, w którym ona od tylu wieków zamieszkuje; może być nam miło we współobywatelach Żydach widzieć ludzi solidaryzujących się z naszym społeczeństwem w jego dążeniach i w jego pracy, ale nie możemy do ziszczenia tych pragnień dążyć przez walkę, przymus i ucisk. Wolno nam jednak usuwać się od współdziałania w akcji, która nie odpowiada ani naszym życzeniom, ani istotnemu dobru mas żydowskich tak jak go pojmujemy my i znaczna większość tych żydów, którzy już naszą kulturę przejęli i z warunkami miejscowemi się zżyli.

Ponieważ żargon nie jest językiem samoistnym i w miarę swego rozwoju coraz bardziej odrębność swą zatracać musi, w dalszej przyszłości nie może być mowy wogóle o utrzymaniu samodzielności żydowskiego narodu, lecz o kierunku jego asymilacji w stronę niemczyzny lub polszczyzny. Dla tych, co wierzą, że giermański Moloch prędzej czy później pochłonie Królestwo Polskie, że za siedem miljardów, za mniejszą sumę, za cenę krwi lub odwrotnie—przyjacielskich usług, Niemcy rozszerzą swe granice po Wisłę, lub nawet po Bug, może się z punktu widzenia interesu żydów wy-

dawać rzeczą pożądaną to przedwczesne przystosowanie się do przyszłych warunków politycznych.

Postępowcy polscy nie należą do nich jednak. Wierzą oni, że naród polski osiągnie większą swobodę kulturalnego rozwoju, że przez wolność polityczną, przez demokratyzację stosunków wewnętrznych spotęguje swą żywotność i odporność i powróci może do tej roli cywilizacyjnej, jaką grał w wieku piętnastym i szesnastym. Tę wiarą podzielają niewątpliwie i żydzi u nas od wieków zamieszkali, nasi żydzi, którzy w każdej epoce dziejów, w której prądy postępowe u nas brały górę, zbliżali się do narodu polskiego i dawali dowody swej z nim solidarności. Przywiązanie do kraju tkwi także w sercach ciemnych mas żydowskich, śród których hasła niepodległości nieraz silny oddźwięk znajdowały. To przywiązanie będzie tym głębsze, im więcej między naszym a żydowskim ludem wytworzy się punktów stycznych, im szerzej rozlana oświata wspólna z jednej i drugiej strony wykorzeniać będzie resztki uprzedzeń i przesądów i wytwarzać społeczne i idejowe łączniki, czemu giermanizacja żydów z góry trudne do przebycia stawiałaby zapory. Z punktu widzenia praktycznego interesu dnia język polski jest każdemu żydowi w naszym kraju potrzebny, potrzebniejszy niż żargon, którym tylko w bardzo ciasnym środowisku posługiwać się może.

Niegramatyczność i dowolność żargonu sprawią, że utrudnia on dokładne opanowanie jakiegokolwiek języka. Żydzi dopiero wtedy mogą się nauczyć poprawnie władać innym językiem—nawet niemieckim, gdy zupełnie zaniechają posługiwania się żargonem. Wiem, ile trudności napotykają nauczyciele języka niemieckiego u nas, gdy dają lekcje żargonowym żydom. Zrozumienie niemczyzny nie przedstawia wprawdzie żadnych trudności, ale niema najmniejszego po-

czucia błędów językowych. „Czemu to ma być „das Pferd“, czemu ja nie mam mówić „der Pferd“, jeżeli ja tak wolę?“

Żargon poprostu utrudnia i wyklucza kulturę mas żydowskich, jest antikulturalnym czynnikiem i propaganda żargonowa jest prądem wstecznym a bynajmniej nie postępowym. W następstwie swoim musi pociągnąć coraz większe wyosobienie się żydów ze społeczeństwa polskiego i nieuchronnie z niego wynikające wzmożenie się właśnie tych antagonizmów, nad których złagodzeniem pracowały całe pokolenia szczerych postępowców w jednej i drugiej grupie ludności.

Nie można też bynajmniej twierdzić, ażeby ogół Żydów czuł przywiązanie do żargonu, uznawał w nim swój język ojczysty i pragnął go za wszelką cenę utrzymać. Przeciwnie, nigdzie żargon niema tak zawziętych wrogów jak w oświeconych klasach żydowskich, które w nim widzą jedną z cech upośledzenia wiekowego swego narodu, jego zaniedbania i obskurantyzmu. Pamiętajmy przecież i o tym, że niema żadnego związku między najwspanialszemi tradycjami narodowemi żydów a żargonem. „Swych myśli przędzę i swych uczuć kwiaty“ złożył naród żydowski w literaturze hebrajskiej i ta zawsze pozostać musi dla niego cenną narodową pamiątką. Żargon jest językiem jego odwiecznych prześladowców, Kruszewanów 13-go wieku urządzających niegdyś pogromy nad Renem. Czyż do tej tradycji tak wielką można przywiązywać wagę?

Niema też szczególnej czci dla żargonu w masach społeczeństwa żydowskiego—o ile nie tknęła ich nacjonalistyczna agitacja. W małych miasteczkach Królestwa polskiego żydzi z dziada pradziada żyjący na naszej ziemi z łatwością przyswajają sobie mowę polską i nawet mówią nią wcale dobrze. Jeżeli więc mó-

wimy ogólnie o żydach, że oni umiłowali swą odrębność narodową i pragną ją utrzymać przez pielęgnowanie żargonu, dopuszczamy się znacznej przesady. „Nasi“ żydzi ani tego ruchu nie wszczęli, ani mu też masowo nie hołdują. Głównie płynie w tym prądzie element napływowy, który pragnąc mu zapewnić powodzenie oddziaływa na żywioły postępowe polskie, które pod jego naporem stają się niekiedy bardziej żydowskie niż żydzi sami. Jako ilustrację tego twierdzenia przytoczę fakt, że ta grupa żydów, która pragnie szerzyć naukę żargonu pod firmą Towarzystwa kursów dla analfabetów, nie próbuje uprawiać tej nauki pod osłoną gminy żydowskiej wiedząc, że tam z silniejszym spotkałaby się oporem. Nic to nie znaczy, że gmina żydowska niema demokratycznego ustroju lub że na jej czele nie stoją postępowcy. Kwestja żargonu nie jest kwestją postępu lub demokracji lecz tylko i wyłącznie narodowej odrębności; z natury rzeczy powinnaby więc jako taka raczej u swoich niż u obcych znaleźć oparcie.

Dochodzę do wniosków.

Nie przesądzając, czy żydzi są, czy nie są odrębnym narodem, gdyż tę sprawę tylko oni sami między sobą rozstrzygnąć muszą i decyzję swoją poddać próbie dziejowej, twierdzę, że my jesteśmy narodem i jako taki mamy prawo rozwijać swoją własną oświatę i kulturę. Opierając ją na postępowych i demokratycznych zasadach winniśmy się zrzec wszelkich zachcianek wynarodawiania czy unarodawiania, to jest ani nie narzucać Żydom asymilacji, ani też nie propagować i hodować separatyzmu. Jedyna asymilacja dla nas ze wszech miar pożądana może polegać na tym, by żydzi z własnej nieprzymuszonej woli, pod wpływem praktycznych czy idejowych pobudek, przyswajali sobie kulturę i oświatę naszą. W tym celu trzeba tylko, aby

wszystkie polskie instytucje oświatowe były dla nich dostępne, aby pochodzenie i wyznanie nie stanowiło dla nich zapory odgradzającej ich od naszych szkół, czy to dla dzieci, czy dla dorosłych przeznaczonych. Dla osiągnięcia tego celu żargon możemy uznawać jedynie jako tymczasowy środek przejściowy, dopuszczając wykład żargonowy przy wykładzie początków nauk i nauki języka polskiego. O ileby zaś chodziło o utrwalenie użycia żargonu, o jego rozwój, o podniesienie jego kulturalnego bogactwa — nie możemy się poczuwać do obowiązku współdziałania, tak samo jak nikt nie może żądać od nas współdziałania w pracy nad językami rosyjskim lub niemieckim, którym przecież również równouprawnienia z naszym nie odmawiamy. Nie chcemy uważać żydów za obcych; o ile oni jednak za obcych się poczytują lub niemi pozostać pragną, muszą to zrobić o własnych siłach i bez naszej pomocy.

Zdaje się, że to dosyć skromne wymagania.

Przecież i nas nikt nie wyręczy w rozwijaniu własnej kultury i pielęgnowaniu własnego języka. Ileż mamy w kraju ludzi nie umiejących czytać, pisać, a nawet mówić poprawnie po polsku! Iluż skażeniom uległa nasza ojczysta mowa w ciągu długiego jej prześladowania.

Jakże mało mamy nauczycieli, którzyby jej czystości strzec, a jej bogactwo utrzymać umieli przez umiejętne kształcenie dzieci i dorosłych! Tyle pracy, tyle zadań niecierpiących zwłoki, a my czas i energję trwonić musimy na uzasadnianie i obronę naszych praw do poświęcenia im wyłącznie tych sił, które i tak zaledwie wystarczyć są zdolne.

Iza Moszczeńska.

Nowe prądy w nauczaniu elementarnym.

W całej pedagogice odczuwa się od lat paru nowy, świeży powiew myśli i zapału. Gdziekolwiek ludzie o sprawie wychowania myślą poważnie, gdzie zastanawiają się nad problematem szkoły, wszędzie odzywają się głosy, domagające się reformy całego szkolnictwa i protestujące nawet przeciw tym twierdzeniom, które do niedawna uważano za niewzruszone. Większość tych głosów zawiera krytykę szkoły średniej, lecz zdarzają się wśród nich i takie, które zwracają się ku podstawom nauczania — ku szkole początkowej, stopniowo zatracającej swój dawny charakter klasowy szkoły „ludowej“, t. j. przeznaczonej dla pewnej szczególnej kategorji dzieci, przeistaczającej się w szkołę ogólnie kształcącą, dającą podstawy wiedzy wszystkim dzieciom, wszystkim przyszłym obywatelom kraju. Skąd się bierze ten nowy prąd w szkolnictwie? Pytanie, na które trudno odpowiedzieć jednym słowem, gdyż różne czynniki wysuwają się tu z równą siłą, a każdy z nich ma swoich zwolenników, przyznających mu pierwszeństwo. Może ten prąd zrodziła młoda jeszcze, a z każdym dniem potężniejąca psychologja dziecka, wykazawszy niezgodność programów i metod nauczania z naturą umysłu młodociane-

go; to hasło rzucone przyjęło się naprzód w kraju najprzystępniejszym dla wszelkich nowych haseł, bo obcym rutynie europejskiej — w Stanach Zjednoczonych Ameryki Północnej. Może hasło padło z gorących wyrazów autorki szwedzkiej, głoszącej rodzicom i wychowawcom „Stulecie dziecka“. Może, jak twierdzą niektórzy, hasło reformy nauczania początkowego, rozbrzmiewające głośno w pedagogice niemieckiej, wiąże się ściśle z ruchem, podjętym w imię wychowania estetycznego, które dotychczas zupełnie było zaniedbane. Może też w tych hasłach brzmi nuta protestu przeciw szablonom pedagogicznym, narzuconym z góry, jednakim zawsze i wszędzie, w imię odrębnych właściwości narodowych i indywidualnych, co spostrzegamy zwłaszcza u Czechów, którzy w dziedzinie pedagogiki zajmują dziś zaszczytne miejsce śród narodów słowiańskich. Prawdopodobnie wszystkie te czynniki i wiele innych złożyły się na wywołanie ruchu, płodnego w następstwa, który odbija się i u nas, niestety, dotąd jeszcze dosyć słabo. My nie reformować lecz stworzyć musimy szkołę początkową, zgodną z dzisiejszym postępem pedagogiki i przystosowaną do potrzeb i charakteru naszych dzieci, a konieczność stworzenia tej szkoły pojawiła się tak gwałtownie, w warunkach tak nieprzyjaznych spokojnej pracy naukowej, że wszystko, co zrobiono dotychczas w tym kierunku, nosi na sobie piętno roboty pospiesznej, więc niedokładnej. Praktyka szkolna bywa często dziwną mieszaniną przestarzałej rutyny z przebłyskami racjonalnej metody nauczania, a podręczniki elementarne, które ukazały się w ostatnich dwuch latach, są aż nazbyt często *nowe* tylko ze względu na datę wydania, nie wnosząc do metodyki wykładu nic takiego, czegobyśmy nie spotykali w podręcznikach dawniejszych. Nie dziwmy się temu i nie obwiniajmy o to nikogo, lecz

uświadomiwszy sobie istotny stan rzeczy, przystąpmy do pracy nad jego poprawą. Pracę tę pozwalam sobie rozpocząć od przeglądu i zestawienia dążeń postępowych w dziedzinie metody nauczania w pierwszych latach nauki systematycznej. Mam nadzieję, że mój artykuł nie przebrzmi bez echa, lecz pobudzi pedagogów teoretyków i praktyków do bardziej wyczerpującego opracowania poruszonych tu zagadnień.

A) Nauka o rzeczach.

Przez całe dzieje pedagogiki, przez dzieła wszystkich myślicieli i wychowawców, przez prace Komeńskiego, Locke'a, Rousseau'a, Pestalozziego, Spencera, a u nas w Polsce przez wiekopomne dzieło Komisji edukacyjnej, przez pisma Estkowskiego i Jeskego, przez całą działalność Dygasińskiego, Wernica i Marji Weryho, przez głębokie i wyczerpujące dzieło J. Wł. Dawida idzie głos jeden, jedno wołanie—o naukę rzeczy a nie wyrazów, o rozpostarcie przed dzieckiem wielkiej księgi przyrody, zanim jeszcze w elementarzu zacznie poznawać litery. I zdaje się powiecie, że wielka ideja zwyciężyła: szkoła elementarna, ograniczona do nauki czytania, pisania i rachunków należy już do przeszłości, we wszystkich programach widzimy naukę o rzeczach, podpadających pod zmysły, lub t. zw. pogadanki przyrodnicze; wszędzie poglądowość, która długo walczyła o prawa obywatelstwa w szkole, została już uznaną i weszła w tryumfie. Skoro jednak wejrzymy głębiej w tę sprawę, skoro przysłuchamy się tym wszystkim lekcjom i pogadankom, spostrzeżemy łatwo, jak powierzchowne jest owo zwycięstwo, jak wiele pozostało do zrobienia w tej dziedzinie.

Znaczenie każdej nauki zależy zarówno od wyboru materjału, jak i od sposobu jego spożytkowania.

Nauka o rzeczach przedstawia tę trudność, że program jej nie jest ściśle określony: każdy pisarz inne zakreśla mu granice, odmienną treść podsuwa, a, co najważniejsza, inaczej cel jej pojmuje: „Czasami—powiada jeden z pedagogów niemieckich—jest ona tylko ćwiczeniem spostrzegawczości, czasem systematyczną gimnastyką umysłów; tam się pojawia wyłącznie jako jednostronne ćwiczenie rozumu, to znów jako pozbawione treści ćwiczenie mowy. Pestalozzi prowadził dwugodzinną lekcję o dziurach w tapecie, a Grassmann w ciągu jednej godziny dotyka stu różnych przedmiotów celem wytworzenia pojęć i różnych kategorji logicznych. Pastor Jäger nawiązuje swe pogadanki *poglądowe* do historji biblijnej, a dla wielu nauczycieli nauka o rzeczach jest wbrew psychologji—może dla tego, że jej nie znają—skróconym kursem nauk przyrodniczych. W pierwszym więc roku wyliczają dzieci najmniej znane gatunki jaskółek, a w drugim najrozmaitsze ryby wód słodkich. Z dziećmi siedmioletniemi mówi się w sposób naukowy o parowaniu i ulatnianiu się, o krążeniu wody, o prawach krystalizacji, rozprawia się o procesie oddychania u ryb, o ich pletwach i skrzelach. Traktuje się rokrocznie wszystko według tej samej dyspozycji, posługując się zawsze temi samemi pytaniami“.

Jakże wyjść z tego labiryntu sprzecznych zdań i poglądów? gdzie znaleźć nić przewodnią, którąby nas wyprowadziła na właściwą drogę? Nić taką pochwycimy, gdy po wyłączeniu wszystkich zadań drugorzędnych zwrócimy uwagę na to, co stanowi istotę pierwszego nauczania—na poznawanie rzeczy najbliższych, dające zarówno podstawy do wiedzy o świecie otaczającym i pierwsze pole do ćwiczenia wrodzonego popędu badawczego. Jeden z pedagogów niemieckich, L. F. Göbelbecker autor obszernego dzieła o nauczaniu

początkowym [1]) dość zręcznie uwydatnił ten charakter nauki o rzeczach, zmieniając utartą nazwę *Anschauungsunterricht* (nauka poglądowa) na *Lebensunterricht* (nauka o życiu)—ma to być bowiem nauka, której materjału dostarcza rzeczywiste życie dziecka. Program jej określają zarówno czynniki objektywne, jak subjektywne; z jednej strony treścią jej musi być to, co stanowi rzeczywiste otoczenie dziecka: jego dom, jego rodzinna wieś lub miasto, najbliższa okolica i jej przyroda, praca ludzka w polu i w warsztacie, słowem to wszystko, co naprzód się nasuwa umysłowi dziecka w zwykłych warunkach jego życia; z drugiej strony z tego zakresu rzeczy najbliższych do pogadanek w szkole należy wybrać to tylko, co jest najbliższym ze stanowiska subjektywnego dziecka, to, do czego umysł 7-letni zwraca się z upodobaniem sam przez się lub z łatwością daje się zwrócić t. j. zainteresować; rzeczy dla dziecka zupełnie obce, zbyt trudne, przedwczesne należy odłożyć do nauki późniejszej, do systematycznych już wykładów gieografji i przyrodoznawstwa, które charakterem swym głównym będą również ową nauką życia, lecz przystosowaną do innego już wyższego poziomu dzieci starszych. Z poglądu takiego wynika, że dla nauki o rzeczach nie wystarczy jeden program, lecz programów jej musi być tyle, ile jest różnych typów otoczenia, w jakim wzrastają i rozwijają się dzieci. Najlepszy podręcznik niemiecki lub angielski, przełożony na nasz język, nie da się dosłownie zastosować dla dzieci polskich; co więcej i oryginalny wykład nauki o rzeczach, obmyślony i opracowany przez Polaka dla Polski, domaga się pewnych zmian w różnych okolicach kraju. Szczegółowy

---

[1]) L. F. Göbelbecker. Unterrichtspraxis. Wiesbaden 1904.

program może ułożyć jedynie nauczyciel, który zna daną okolicę, a zna ją nie w tym wyłącznie znaczeniu, że w niej mieszka, ale i w tym, że zdaje sobie sprawę z właściwego jej charakteru, orjentuje się dobrze śród pospolitych a przecież godnych uwagi przedmiotów, aby był dobrym przewodnikiem dla dziecka, które w tym małym światku rozgląda się ciekawie. Uczony przyrodnik niezawsze będzie dobrym nauczycielem dla małych dzieci, ale dobry nauczyciel musi być miłośnikiem i znawcą przyrody najbliższej, bo wówczas tylko zdoła lekcją zainteresować dziecko. „Wlej najwyższy interes—powiedział już dawno Trentowski — w każdy przedmiot nauczania twego! Celu tego dopniesz bez trudności, skoro sam wszelką naukę cenisz wysoko i potrafisz przedstawić ją z duchem. Nim udasz się na lekcję, natchnij się przedmiotem! Natchnienie twe obudzi wnet w uczniu podobne natchnienie. Kochaj sam przedmiot, a uczniowie go kochać będą, bo miłość roznieca łatwo miłość, a gdzie miłość — tam już interes najwyższy“. Oto hasło, które powinna sobie przyswoić szkoła polska, zasługująca prawdziwie na to miano; bez przedwczesnej i szkodliwej propagandy, bez szumnych deklamacji o patryjotyzmie, może ona od pierwszej lekcji, od pogadanek o rzeczach otaczających budzić i rozniecać miłość:

Do tych pól malowanych zbożem rozmaitem,
Wyzłacanych pszenicą, posrebrzanych żytem,
Gdzie bursztynowy świerzop, gryka jak śnieg biała,
Gdzie panieńskim rumieńcem dzięcielina pała.

Nauka o rzeczach dobrze pojęta musi uwzględniać różnicę, jaka zachodzi pomiędzy najbliższym otoczeniem dziecka, wzrastającego na wsi, a jego rówieś-

nika, wychowanego w wielkim mieście. Do niedawna pedagogika lekceważąco zbywała tę okoliczność: programy, instrukcje, podręczniki przepisywały wszędzie te same konwencjonalne pogadanki o polu i zbożu, jaskółce i skowronku, lipie i sośnie, dziwiąc się tylko czasami, jak niezwykle zacofane są w tych przedmiotach dzieci miejskie (nic dziwnego, gdy je wyrwano raptownie ze zwykłego ich otoczenia i przeniesiono w obcą dziedzinę) jak obojętne i często znudzone miały miny dzieci wiejskie (nic dziwnego! o rzeczach tych wiedziały nieraz więcej, niż pan nauczyciel). W ostatnich dopiero czasach zajęto się tą sprawą poważnie nietylko w teorji lecz i w praktyce: w Niemczech niektórzy młodsi pisarze biorą w obronę dzieci z miast wielkich, z ognisk handlu i przemysłu, zwracając uwagę, że nauka o rzeczach winna brać za punkt wyjścia te różnorodne wrażenia, jakie mały mieszczuch odbiera na ulicy, na placu, na targu, w ogrodzie publicznym, w sklepie, w warsztacie rzemieślnika; słowem trzeba pogłębić naprzód znajomość jego rodzinnego miasta i tego wszystkiego, co w nim zasługuje na uwagę, później zaś, rozszerzając tę znajomość aż poza rogatki, stopniowo obznajmiać z życiem na wsi i z wzajemnym oddziaływaniem na siebie wsi i miasta. W Czechach postępem metodyki interesują się żywo nauczyciele wiejscy; istnieje dla nich od lat kilku osobne czasopismo p. t. *Škola našeho venkse* (Nasza szkoła wiejska) poświęcona sprawie kształcenia dzieci wiejskich; pismo to w r. 1903 wydało pracę Józefa Tuny p. t. *Vyučoveni prvouce na školach venkwskych.* (Prowadzenie nauki o rzeczach w szkołach wiejskich). Dziełko to liczy już trzy wydania (drugi raz wyszło w wydaniu książkowym 1904 r., a trzeci—1906) i zupełnie zasługuje na tę popularność, stoi bowiem w zupełności na poziomie wymagań spółczesnej pedagogiki; au-

tor widocznie interesuje się postępem nauki wychowania, nie jest mu obcą literatura specjalna nietylko czeska lecz i niemiecka, ale poza tym ma tę wielką zasługę, że książkę swą oparł na własnym doświadczeniu, prowadząc od r. 1891—1896 pierwszą klasę szkoły trzyklasowej, a od roku 1896—1906 udzielając nauki w obu klasach szkoły dwuklasowej; więc też jego nauka o rzeczach jest zupełnie przystosowana do potrzeb dziecka wiejskiego, gdyż odtwarza nietylko przyrodę i życie wsi czeskiej, ale rzec można ducha ludu czeskiego t. j. całą tę atmosferę duchową, która otacza jego małych uczniów.

Uwzględniając rzeczywiste otoczenie dziecka, nie należy zapominać, iż zmienia się ono perjodycznie w różnych porach roku; nauka o rzeczach zmiany te winna uwzględnić t. j. stosować zawsze swą treść do wrażeń, które w danej chwili nasuwa dziecku życie. „Gdy wiosna ziemię rozbudzi i przybierze ogród kwiatami; gdy upał letni złoci kłosy zboża na polu; gdy jesień rozsypuje nam swe hojne dary; gdy śród śnieżnej zimy zabłysną światła na choince, powinny i dzieci w szkole to obserwować, o tym opowiadać, mówić i śpiewać“—wołają oddawna pedagodzy i zgodnie z tym nawoływaniem większa część podręczników segreguje swój materjał według pór roku. Przeciwko temu podziałowi pedagogika ostatniej doby nic powiedzieć nie może, byleby się opierał na głębszym wniknięciu w rzecz, a nie na formułkach konwencjonalnych, które nakazują np. o jabłoni mówić koniecznie na jesieni, a o jaskółce na wiosnę, jak gdyby jabłoń okryta różowym kwiatem w maju była istotnie mniej godną uwagi ducha, niż jabłoń, uginająca się pod ciężarem rumianych owoców, jak gdyby odlot jaskółek nie był równie interesujący dla dzieci, jak ich powrót na wiosnę.

To unikanie konwencjonalnych szablonów wymaga oprócz znajomości i umiłowania przyrody, tego świata zewnętrznego, który otacza dziecko, znajomości jego świata wewnętrznego, jego myśli, uczuć, popędów i upodobań. Każdy nauczyciel, a przedewszystkim nauczyciel małych dzieci powinien być psychologiem. W uznaniu tej prawdy leży najgłębsza różnica między pedagogiką dawną a dzisiejszą. Pedagog dawnej daty względem życia umysłowego dzieci zachowywał się zwykle tak, jak niektórzy krytycy względem nowych prądów i kierunków w literaturze; wszystko, czego nie rozumieją, uważają za niepotrzebne, karygodne, albo za nieistniejące zupełnie. Metoda ta, stosowana do nauki o rzeczach, uproszczała odrazu wybór materjału; przekreśliwszy pierwsze sześć czy siedem lat życia dziecka, przypuszczano, że, wstępując do szkoły, nic ono nie wie o świecie otaczającym i rozpoczynano od wyjaśnienia malcom, że stół ma cztery nogi, kreda jest biała, pies szczeka i mnóstwo innych prawd podobnych, które dziecko normalne zdobywa już w 3-cim lub 4-ym roku życia bez wszelkiej interwencji pedagogów. Inni znów stwierdzali, że dzieci wprawdzie mają pewne wiadomości, ale są one bezładne, nieścisłe, więc trzeba je *uporządkować* i tym porządkowaniem zajmowali się nieraz przez rok lub dwa lata, ścigając jako największe przestępstwo, gdy dziecko ufnie na pytania, co to jest stół— odpowiedziało zgodnie ze swoją obserwacją i w swoim stylu: „Stół to taka deska, co stoi na czterech nogach, a jak jest okrągła, to ma tylko jedną nogę w środku“ zamiast się wyrazić ściśle: „Stół jest sprzętem domowym“. Dzisiejsza pedagogika w przeciwstawieniu do dawnej zajmuje względem umysłowej czynności dziecka stanowisko tych krytyków, którzy przedewszyst-

kim starają się ocenione dzieło zrozumieć i wierzą silnie, że chcąc pojąć poetę, trzeba się udać do jego kraju: pedagodzy przenikają więc coraz głębiej w nieznaną dotąd krainę duszy dziecka. Stąd dzisiaj przy układaniu programów nauki o rzeczach liczyć się należy z wynikami badań psychologicznych co do wyobrażeń i pojęć dzieci, wstępujących do szkoły: jeden z najśmielszych rzeczników postępu Henk-Trendt w książce swej p. t. *Schafft frohe Jugend* (Stwórzcie młodzież wesołą!) poświęca osobny rozdział temu przedmiotowi. W tym razie nietylko chodzi o uświadomienie sobie tego zasobu wiedzy, z jakim dziecko do szkoły wstępuje, ale też o ciągłe śledzenie jego rozwoju, aby poziom nauki o rzeczach nie był ani za wysoki, ani za niski.

Ten psychologiczny punkt widzenia ma znaczenie decydujące nietylko przy wyborze materjału lecz i przy jego spożytkowaniu. Forma lekcji nauki o rzeczach ściągnęła na siebie w ostatnich latach ostrzejszą jeszcze krytykę niż ich treść. Nie mówiąc już o takich absurdach pedagogicznych, jak nauka o rzeczach, obywająca się zupełnie *bez rzeczy* t. j. bez okazów, gdzie uczniowie nie obserwują tworów przyrody, tylko o nich słyszą lub czytają z książki, (i to się zdarza); lekcje, prowadzone ściśle według zasad metody poglądowej, stosowanych np. w seminarjach niemieckich i przestrzeganych w instrukcjach dla nauczycieli, nie mogą nas już dziś zadowolić w zupełności. Nowsza pedagogika zarzuca im słusznie sztuczność, szablonowość, słabe zainteresowanie dzieci, lekceważenie ich psychologji. Okazy, przynoszone do klasy, nie mogą zastąpić bezpośredniego obcowania z przyrodą; uogólnienia, do których rzekomo doprowadza nauczyciel przy pomocy swych pytań, są często raczej *wmówione* w dzieci; do takich uogólnień dziecko doszłoby

niezawodnie, gdyby ten sam przedmiot mogło badać przez czas dłuższy, gromadząc w umyśle większy zasób spostrzeżeń jako materjał do porównania, tymczasem nauczycielowi się spieszy, bo t. zw. cel lekcji musi być osiągnięty w ciągu jednej pogadanki, czego więc dziecko samo na jego pytanie nie powie, to mu podpowie w formie gotowej i każe za sobą powtórzyć jednemu uczniowi lub całej klasie chórem. Forma djalogowana, której tyle znaczenia przypisywano, w zastosowaniu ma też swoje braki: często nuży i nudzi dzieci, zwłaszcza gdy te same pytania, w tym samym porządku powtarzają się ciągle, gdy wszystkie lekcje opracowane są według tego samego planu z zabijającą dokładnością. Mieli słuszność wielcy dydaktycy przeszłości, gdy dowodzili, że umysł dziecka w czasie lekcji powinien być czynny, nie może być więc ono tylko biernym słuchaczem: ale należy pamiętać, że ta czynność powinna być odpowiednio urozmaicona; nie może więc dziecko ciągle tylko odpowiadać na nasze pytania, lecz powinno na przemiany słuchać i mówić, pytać i opowiadać samo, patrzeć i reprodukować to, co widzi. Nauczanie jest sztuką, a dobra lekcja musi posiadać pewne zalety artystyczne; musi być wykończoną całością, posiadać pewien plan, pewien podział logicznie i konsekwentnie przeprowadzony, ale ten plan i ten podział należy stosować do przedmiotu, a nie przedmiot naginać do gotowych szablonów. Wspomniany już Göbelbecker dzieli pogadanki na dwa rodzaje: jedne odbywają się na świeżym powietrzu, drugie — w szkole; podczas pierwszych uczniowie gromadzą materjał, podczas drugich odtwarzają go i porządkują. W miesiącu kwietniu np. przedmiotem obserwacji jest *jaskółka*. Nauczyciel więc wyprowadza dzieci na dziedziniec szkolny i tam przypatrują się one, jak jaskółka buduje gniazdko. Nauczyciel przy pomocy odpo-

wiednich pytań zwraca uwagę dzieci na różne cechy postrzeganego przedmiotu, ale i one komunikują mu nawzajem swe uwagi. Takie studja przyrodnicze trwają trzy dni: pierwszego dnia pogodnego dzieci przypatrują się ptaszkom i ich robocie, a przy tej sposobności poznają dokładniej postać jaskółki, wymieniają różne części ciała, ich kolor i kształt; drugiego dnia po deszczu uzupełniają te postrzeżenia, zwracając uwagę głównie na czynność jaskółek, na pomoc wzajemną samiczki i samczyka przy budowie gniazdka; trzeciego dnia gniazdko już jest gotowe, więc ono staje się głównym przedmiotem obserwacji. Za każdym razem po powrocie do klasy dzieci opowiadają, co widziały na dziedzińcu. Później następuje pogadanka, pobudzająca zarówno wyobraźnię jak rozumowanie, w której jaskółka jest porównana do mularza, a gniazdko do domu; odpowiednie wierszyki i piosenki dopełniają całości. Jaskółka wypełnia cały tydzień i tylko jedna strona jej życia jest wyczerpana, ale to, co dzieci przez ten tydzień osiągną, istotnie powiększa ich wiedzę o życiu ptaków, uczy patrzeć się na nie rozumnie i ze współczuciem.

A oto pogadanka o *wietrze*, której autor—jak powiada—nie ułożył przy biurku, lecz żywcem spisał z ust dziecięcych.

Nauczyciel. Chciałbym namalować obraz p. t. *Wiatr*, a wy mi opowiecie, co tam być powinno. Słucham: co trzeba narysować?

Uczeń I. Chłopiec puszcza latawca.

N. A później co?

U. I. Dwa drzewa się chwieją.

U. II. Jak wiatr potrząsa krzewami.

N. Bardzo dobrze.

U. Jak bielizna się trzepoce.

N. Dalej?

U. Wiatrak.

N. Bezwątpienia, ale nie będziemy słyszeli, jak skrzypi koło.

U. Jak wiatr świszcze.

N. Ale czyż to można *widzieć* na obrazku?

U. Na obrazku nie *słychać*, jak wiatr świszcze.

N. Naturalnie! tylko to, co się widzi, można narysować.

U. I. Kołysze zboże.

U. II. Trawę.

N. Szarpanie sprawia mu widać wielką przyjemność.

U. I. Targa chłopczykowi włosy.

N. Czasem płata figle i dziewczynkom.

U. I. Nadyma dziewczynce fartuszek i paltocik.

U. II. Podnosi do góry jej warkoczyk.

N. Cóż więcej?

U. Wiatr plącze dziewczynce włosy.

N. Wszystko to można widzieć. Ale prędko coś innego!

U. Jak porywa chłopczykowi kapelusz.

N. On broi jeszcze więcej, ten swawolny wiatr! Pomyślcie, jak z drzewami się obchodzi.

U. Otrząsa liście z drzew.

N. Czasem bywa jeszcze gorzej,

U. Gałąź się łamie.

N. Drzewo może więcej jeszcze ucierpieć.

U. Przewraca się.

N. Złośliwiec! Wszystko pozwalamy mu ruszać.

U. Łamie słup telegraficzny.

N. To podczas największej burzy.

U. Dachówka spada z dachu.

N. Nie każcie mi tylko kogo zabić; to byłoby zbyt straszne.

U. I. Wiatr podnosi tumany pyłu.

U. II. Papier fruwa.

N. Obrazek będzie ładny.

U. Słoma tańcuje.

N. Nie powinno na obrazie brakować stawu.

U. I. Woda się bałwani.

U. II. Ogromnie.

U. III. Bałwany podnoszą się wysoko ponad groblę.

N. Co też może się dziać na jeziorze! Wkrótce będzie niebezpiecznie.

U. I. Żagiel się trzepoce.

U. II. Łódź się przewraca.

N. Tylko niech nikt nie utonie. Jeszcze kogo przestraszymy.

U. Człowiek wypływa.

N. Naturalnie. Ale najpierw musi wpaść do wody. Tak, teraz dość. Obrazek skończony i kto na niego spojrzy, powie z pewnością: „A to wichura“!

W czeskiej książeczce Józefa Tuny żywotny interes nauce o rzeczach nadaje zręczne wyzyskanie tych spostrzeżeń, które dzieci wiejskie czynią poza szkołą. W każdej lekcji są pytania, które im dają możność wypowiedzenia swych indywidualnych obserwacji np. gdy mowa o gęsiach nauczyciel pyta: jakie macie gęsi? opowiedz swoje przygody, gdyś je pasł! gdy mowa o deszczu, dzieci opowiadają co widziały podczas deszczu na dworze; gdy mowa o śniegu i lodzie, dzieci odtwarzają swe wspomnienia, jak lepiły bałwana ze śniegu, jak jeździły sankami; gdy mowa o zajęciach kupca, opowiadają co widziały i słyszały w sklepie i t. p. Zarówno Göbelbecker jak Tuna, urozmaicają pogadanki wierszykami, piosenkami, powiastkami, lecz pisarz niemiecki korzysta z literatury

specjalnie dziecinnej, gdy pedagog czeski wyzyskuje motywy ludowe, jako najlepiej przemawiające do duszy dziecka wiejskiego. Z pogadankami łączy on nadto rysunek i różne zajęcia ręczne: dzieci rysują z natury lub z pamięci przedmioty, o których była mowa, czasem zaś lepią je z gliny albo wycinają z papieru np. po pogadance o owocach dzieci rysują z pamięci pojedyńcze przedmioty np. drabinę, kosz, jabłko, gruszkę, śliwkę, orzech, winne grono, a także całe sceny np. ogrodnika pod jabłonią; lepią też z gliny jabłko; wycinają z papieru i naklejają na tekturze grono winne. Tutaj musimy zwrócić uwagę, że to łączenie rysunku i zajęć ręcznych z nauką o rzeczach, które dziś jako rzecz nową wprowadzają szkoły niemieckie i czeskie, nie jest zupełnie obce pedagogice polskiej; o konieczności tego połączenia pisał już w r. 1892 J. Wł. Dawid w swej *Nauce o rzeczach*, później zaś próbowała je w czyn wprowadzić Marja Weryho w swej książeczce p. t. *Jak zająć dzieci w okresie przedszkolnym?* (drugie wydanie 1906). Tylko że zarówno Dawid jak Marja Weryho mieli na myśli dzieci młodsze w ogródkach freblowskich; dziś zaś mówi się śmiało o wprowadzeniu pracy ręcznej do szkoły początkowej, żąda się w niej nauki nietylko rysunku lecz modelowania i slöjdu, jako czynników ogólnie kształcących.

Podobnież stosunek nauki o rzeczach do nauki języka ojczystego w obecnych czasach nabiera szerszego charakteru. Dawniejsi pedagodzy niekiedy całą naukę o rzeczach podporządkowywali nauce języka t. j. redukowali do wyjaśnienia wyrazów, które dzieci spotykają w czytaniu; innym chodziło głównie o przyswojenie właściwych terminów tak, aby każde nowe pojęcie dziecka odrazu zostało ściśle i dokładnie określone; dzisiejszym pedagogom chodzi o coś więcej: pragną, aby język był dla dziecka posłusznym narzę-

dziem do wyrażania myśli i od pierwszego dnia ćwiczą je w tym kierunku. Do tego celu służy pobudzenie dzieci do opowiadania swoich obserwacji, przygód doznanych, albo omawianie treści obrazków, stanowiących powiastkę „bez słów“, której tekst dziecko odczytuje i odtwarza. Przy tego rodzaju ćwiczeniach podsuwa się dzieciom wyrazy tam, gdzie istotne ubóstwo ich słownika przeszkadza wyrazić myśl całą, ale nie krępuje się ich swobody. „Nauka stylu — powiadają pedagodzy tej szkoły—zaczyna się od pierwszego dnia pobytu dziecka w szkole, a styl to przedewszystkim indywidualność.“ Wyrazy dziecinne, a nawet gwara ludowa i wszelkie prowincjonalizmy, o ile są zrozumiałe i dobrze rzecz malujące, nie są już tępione z dawną pedanterją; do literackiego języka książkowego dziecko dojdzie samo, czytając odpowiednie utwory, pocóż więc mu ten styl książkowy narzucać przedwcześnie?

W wielu kantonach szwajcarskich, gdzie ludność mówi specjalnym djalektem, djalekt ten bywa często używany w szkole w pierwszym roku nauczania; dopiero po upływie kilku miesięcy lub roku, gdy dzieci zdobędą należytą biegłość w języku niemieckim, wykład prowadzi się w tym języku. Piękny to obraz szkoły, która istotnie szanuje indywidualność dziecka i stwarza warunki sprzyjające jego stopniowemu rozwojowi! Lecz we spółczesnej literaturze pedagogicznej mamy też inne obrazki. Pisarz niemiecki, ale, jak wskazuje nazwisko, pochodzenia słowiańskiego, Emil Rzesnitzek wydał we Wrocławiu 1899 r. zajmującą książeczkę p. t. *Zur Frage der psychischen Entwickelung der Kindersprache*, gdzie między innemi przytacza następujący przykład. W pewnej szkole na Górnym Szląsku, gdzie dzieci polskie według obowiązującego prawa uczą się po niemiecku, spadł raz obrazek, uży-

wany do nauki o rzeczach, na co 6-letni chłopczyk odezwał się: „Herr Lehrer, to *was ist das* spadło ze ściany“. Słysząc bowiem, że nauczyciel, wskazując na tablice poglądowe, powtarza zawsze *was ist das* był przekonany, że tak się nazywa każdy obrazek. Ot! macie naukę o rzeczach w praktyce szkoły niemieckiej, której teoretycy każą szanować indywidualność dziecka i *pobudzać je do wyrażania swych myśli własnym językiem*. Nawet sam uczony psycholog przytacza ten fakt, jako charakterystyczny przykład mowy dzieci *w okolicach z ludnością mieszaną*, nie wyrażając jednak oburzenia na barbarzyńskie pogwałcenie praw indywidualności dziecka w takiej szkole, na absurd pedagogiczny, tkwiący w wykładzie nauki o rzeczach w niezrozumiałej dla ucznia mowie. Piękną zaiste i wielką rzeczą jest pedagogika, gdy do żadnych celów politycznych użyć się nie da!... Ale pomimo tych smutnych refleksji czytajmy dzieła takich pedagogów niemieckich, jak Göbelbecker lub Henk-Trendt, którzy, prowadząc szkoły w głębi Niemiec, nic z tą polityką kresową nie mają wspólnego i całą duszą się oburzają na *urzędową* pedagogikę niemiecką, którą przecież do niedawna uważano u nas za najwyższy ideał i wzór do naśladowania. (Dok. nast.)

Aniela Szycówna.

Karność szkolna.

Rzecz odczytana na posiedzeniu sekcji pedagogicznej Polskiego Związku Nauczycielskiego w dniu 12 Marca 1907 r.

Ogłoszony 25 stycznia cyrkularz ministerjum oświaty do kuratorów okręgowych odsłania przypadkowo w szkołach rządowych rosyjskich to samo niedomaganie, któremu ulega i nasza młoda polska szkoła prywatna i społeczna.

„Podczas ostatniej rewizji wyjaśniło się chroniczne opuszczanie lekcji, jako rezultat zupełnego rozpuszczenia uczniów“, oto słowa cyrkularza. Młoda polska szkoła również walczyć musi nieustannie z objawami traktowania przez młodzież nauki szkolnej na sposób wolnych słuchaczy.

Cyrkularz ministerjalny poleca po należytym napomnieniu podobnie postępujących uczniów i ich rodziców w braku poprawy uwalniać tych uczniów i zastępować innemi. Rada krótka i zupełnie odpowiednia do całego ustroju szkoły rosyjskiej i jej nastroju reakcyjno-represyjnego. Rada taka nie może być uznana ani za dobrą, ani za stwarzającą wyjście z sytuacji. Jest ona abdykacją pedagogiczną, bo wynikać może jedynie ze zwątpienia w pedagogiczno-wychowawcze wpływy i moc szkoły. Zgodnie z tą radą szkoła po-

zostaje miejscem doboru potulnych i biernych umysłowości przed pełnemi energji i fantazji, szukającemi czegoś nieznanego, lub błąkającemi się po omacku.

Szkoła polska wystawiła sobie od początku inny ideał. Nie jest nim wykształcenie odpowiednio dobranych najposłuszniejszych narzędzi pewnego społecznego ustroju, partji lub rządu, ale wykształcenie ogólne narodu. Szkoła polska tedy nie może ani stwarzać wybrańców wiedzy, dobierając najłatwiejszych objektów wychowania, ani jak się wyraził jeden z wybitnych pedagogów naszych na propozycję surowości szkolnej „nie może wychowywać kułakiem“. „Kułak“ bowiem dość się nam dał we znaki, aby całkowicie stracić walor w oczach tych, do kogo się go stosuje, a życie i bez udziału szkoły aż nadto wybrednie i ślepo „czyni wybór“ przyszłej inteligiencji narodu. Zważywszy wszystko powyższe przyjść potrzeba do wniosku, że szkoła polska w sprawie karności stoi wobec zadania nieskończenie trudniejszego, niż szkoła rosyjska, dla której wciąż pozostaje panaceum „iskluczit’“.

Ażeby jednak móc mówić o karności szkolnej, zastanowić się należy nad tym, skąd się wzięła „niekarność“ w szkole, do niedawna pozostającej pod surowym rygorem rosyjskim, a następnie nad tym, na czym polega stosunek karności szkolnej do „wolnej szkoły“, o jakiej marzą niewątpliwie umysły młodociane i pedagogiczne.

Brak karności w szkołach naszych objawia się nietylko jako opuszczanie wykładów czyli t. zw. wolne słuchaczostwo. Zaliczyć do rzędu tych objawów należy również usiłowania rządzenia szkołą w sensie demonstrowania przeciwko nie cieszącym się uznaniem nauczycielom, uchwały co do specjalnego postępowania szkoły, czyli ogółu uczni wobec rozmaitych wypadków i faktów życia społecznego, po-

litycznego i szkolnego, zazwyczaj wręcz na przekór zamiarom i postanowieniom władz szkolnych, tworzenie w szkole narad i zebrań bez upoważnienia władz szkolnych w czasie odbywających się lekcji, wreszcie pod pewnemi względami bojkotowanie opłaty szkolnej. Nie mówimy tu oczywiście o wykroczeniach drobniejszych, jak np. niedbałe przestrzeganie porządków zaprowadzonych w szkole, lekceważące traktowanie własności szkolnej i brak krępowania się częstokroć najpospolitszemi formami życia szkolnego i towarzyskiego w obrębie szkoły. Te ostatnie objawy ogarnąć można terminem zdziczenia młodzieży, gdy poprzednie zaliczyćby raczej należało do kategorji przecywilizowania. Źródła i przyczyny objawów obu rodzajów są bardzo łatwe do przedstawienia i zrozumienia, niesłychanie trudne za to do usunięcia.

Objawy zdziczenia np. są w znacznym związku z ogólnym uwstecznieniem społeczeństwa, są też wytworem mieszaniny elementów kulturalnych cienkoskórych i niekulturalnych gruboskórych, którą właśnie stanowi ogół młodzieży szkolnej. Zdziczenie to, które w szkole rosyjskiej tak samo istniało, lecz kryło się w cień wobec ostrego rygoru rozciągającego się od pozostawienia w klasie i karceru aż do wydalenia —rygoru, nawiasem mówiąc, nic nie mającego w sobie wychowawczego prócz chyba metody postrachu i odzwyczajania z musu—zdziczenie to wystąpiło jaskrawie na tle miękkiej, łagodnej taktyki pedagogicznej szkoły polskiej.

Ale ta właśnie miękka taktyka, ta pobłażliwość i wyrozumiałość są bodaj jedynemi cechami, które szkołę polską podstawowo różnią od rosyjskiej. Brak innych zasadniczych i głębszych różnic — oto jedna z ważniejszych przyczyn drugiej kategorji objawów t. zw. przecywilizowania.

Młodzież, która normalnie w całym świecie poddaną jest wychowawczemu kierownictwu szkoły, która w niej się urabia na właściwą lub mniej właściwą modłę, u nas przed niedawnym czasem stała się czynnikiem, który podjął nad siły zadanie stworzenia szkoły polskiej. Tym sposobem młodzież z kierowanej przedzierzgnęła się w kierowniczkę sprawy szkolnej w kraju. Z chwilą gdy to bezprzykładne w dziejach zadanie nad siły zostało podjęte, urobiłą ona sobie niezwłocznie ideał szkoły polskiej, szkoły wolnej, dobrej doborem i poziomem wykładów, wreszcie idealnym układem stosunków wewnętrznych—rzecz oczywista po swojej własnej, często słabo zarysowanej, myśli. Ideał ten młodzież propagowała w swym środowisku i zachowała w swej pamięci i wyobraźni.

Tymczasem jednak, o ile sądzonym zostało nadspodziewanie urzeczywistnić się t. zw. spolszczeniu szkoły i to tylko prywatnej, o tyle urzeczywistnienie innych postulatów ideału, o który walkę podjęto, przeważnie napotkało przeszkody nie do pokonania, nie znajdując realnych warunków urzeczywistnienia.

Nie było bowiem tych warunków nigdzie, ani w samej gienezie rewolucyjnej szkoły polskiej, ani w przygotowaniu i składzie stanu nauczycielskiego i kierownictwa, ani w warunkach ogólnej prawno-społecznej budowy szkolnictwa. W rezultacie ideał młodzieży, wyhodowany jako antyteza przymusu i zaśniedziałej rutyny szkoły rosyjskiej, i w nowej szkole polskiej pozostał ideałem, któremu młodzież w dalszym ciągu hołdować i o nim marzyć nie przestawała. Obok tego niedawna, świeża jeszcze rola decydująca, jaką młodzież w stworzeniu szkoły polskiej odegrała, pozostawiła w niej poczucie siły moralnej i znaczenia, oraz przekonanie, że walka zgoła nie jest skończoną i że należy dążyć do urzeczywistnienia całkowitego ideału.

Z tego wynikło, że młodzież zaczęła na każdym kroku prawie okazywać, że ona przedewszystkim decyduje w kwestjach uznania dla nauczycieli, uczęszczania na wykłady pewne, lub nie uczęszczania i t. d.; a zachowując tradycję związku swej walki i swego ruchu z ruchem ogólno-społecznym i narodowym, ujawnia ona ten związek zachowaniem się swym w każdym donioślejszym wypadku społecznym. W prędkim czasie potworzyła ona organizacje szkolne, ustanowiła delegacje klasowe i stworzyła gdzie niegdzie własną radę szkolną, która dyplomatycznie, ale i bardzo stanowczo rządzić zaczęła życiem szkolnym młodzieży i wychowywać ją wraz z sobą do życia zbiorowego i obywatelskiego.

Wobec tego żywego pełnego rzutkości i wynikłego z ducha i potrzeb czasu ruchu młodzieży, szkoła w składzie nauczycieli-pedagogów i administracji szkolnej pozostała apatyczną i bierną, gdyż nie zrobiła nic ku opanowaniu tego ruchu przez autorytet swój i przez hołdowanie temuż ideałowi, co młodzież, tylko bardziej przetrawionemu, obmyślanemu i pogłębionemu. Nie poruszyła ona palcem w okresie, gdy życie szkoły polskiej rozłamywało się zwolna na 2 przeciwstawne życia—obozu młodzieży i szkoły, jako ciała nauczycielsko-wychowawczo-kierowniczego, nie zrobiła ona nic, bo nie była przygotowaną do zrobienia czegokolwiek, nie miała przygotowanego i należytego kierownictwa, ani wprost czasu na zajmowanie się tym wszystkim. Jeżeli zapytamy teraz, gdzie jest wina rozprzężenia karności szkolnej i wszystkich objawów zdziczenia, będących tego rozprzężenia następstwem, to odpowiedź wypadnie niewątpliwie, że wina spada w całości na szkołę nie zaś na młodzież, której szkoła nie zrozumiała i której marzeniom nie umiała odpowiedzieć, ani ich opanować. Zastanówmy się teraz nad

samym postulatem karności szkolnej, i jego stosunkiem do pojęcia wolnej szkoły.

Ideał „wolnej szkoły“ zrodził się u nas w drodze półświadomego odruchu, będącego prostym skutkiem 1-o braku własnej szkoły polskiej, 2-o obecności szkoły dawnej przepojonej polityką i przeznaczonej do tępienia polskości, 3-o biurokratycznego nawskroś ustroju rządowej szkoły rosyjskiej, opartej na zgóry idącej reglamentacji.

Dlatego w pojęciu „wolnej szkoły“ skupiły się u nas cechy jej następujące: 1) możność zupełnego gospodarowania w szkole własnej, 2) usunięcie ze szkoły wszelkiej polityki, 3) zupełna swoboda nauczania i pobierania nauki, wykluczająca wszelką reglamentację, przymus, przepisy, obowiązujące programy, kontrolę i t d., a pozostawiająca wszystko to sprawnemu funkcjonowaniu poszczególnych ludzi. Punkty pierwszy i drugi zostały przyjęte głównie przez nauczycieli-wychowawców i kierowników szkół polskich, punkt trzeci przedewszystkim przez młodzież. Tymczasem pojęcie „wolnej szkoły“ pozostaje w takim samym stosunku do szkoły dawnej, jak pojęcie wolności do pojęcia niewoli. Pojęcie „wolnej szkoły“ jeszcze bardziej niż pojęcie istotnej wolności niema nic wspólnego z nieuporządkowanym stanem stosunków, lub z cichą anarchją, będącą objawem rozkładu. Jeżeli bowiem można mówić o anarchicznym ustroju społecznym, jako o ideale ludzkości, opartym na możliwej doskonałości człowieka uspołecznionego i wyposażonego w niewzruszone i przez wieki życia zbiorowego wytworzone instynkty zbiorowościowe, to nigdy nie można myśleć o urzeczywistnieniu kiedykolwiek czegoś podobnego w szkole, która ma i zawsze będzie miała do czynienia z surowym, a bujnym materjałem ludzkim, mającym się w niej właśnie urobić i ukształtować na mo-

żliwie sprawne, dzielne, czynne i uspołecznieniem swym karne jednostki. Dlatego jeżeli nie można nie występować najenergiczniej przeciwko pomysłom udoskonalenia człowieczeństwa przez natychmiastowe stworzenie idealnego ustroju anarchicznego, przez doraźne zniesienie władzy i prawa, które to zniesienie ma mieć jakoby niesłychane i twórcze znaczenie pedagogiczne, to tymbardziej nie można pozwalać na wkradanie się anarchji i rozprzężenia do szkoły narodowej, a tym mniej jeszcze ustanawiać w niej pozory zasady podobnej. Wychodząc z tego założenia uważam za konieczne twierdzić że 1-o „zupełna swoboda gospodarowania w szkole polskiej“ tak zwanego społeczeństwa, (kto i co nie nazywa się dziś społeczeństwem?) pojedyńczych kierowników i przedsiębiorców szkolnych powinna być ograniczona do ustanowienia i trzymania się pewnych niezbędnych a określonych zasad wytycznych, które opracowane być winny przez ludzi tworzących szkołę narodową t. j. przez nauczycielstwo polskie na podstawie rozumienia potrzeb narodowych i społecznych XX wieku oraz spółczesnych zasad pedagogicznych. W podstawie naszego szkolnictwa musi zapanować harmonja i zgoda, krępująca i usuwająca te liczne braki i wady, które wynikają z nieobecności u nas ogólnej zwierzchniej organizacji szkolnej.

2-o Szkoła polska, która musi i powinna sposobić i urabiać przedewszystkim obywateli kraju, nie może i nie powinna cofać się i usuwać od wszelkiej polityki. Powinna ona przeciwnie stworzyć i wypracować taką własną politykę, która odpowiada jedynie głównemu zadaniu szkoły — tworzeniu obywateli kraju—politykę opartą na przeszłości i teraźniejszości narodu—społeczeństwa XX wieku i mającej na celu prowadzenie go ku lepszej przyszłości. Tą swoją polityką powinna ona opanować i ujarzmić uczucia i dąże-

nia młodzieży, jak nauką ujarzmia i opanowywa ich umysły; tą polityką powinna ona wykończyć zakres potrzeb i pożądań wychowańców i tej polityki bronić przed wszelaką domieszką partyjną, klasową, państwową i t. d. Własna polityka szkoły jest pierwszą i główną cechą „wolnej szkoły“. Nasza szkoła popełniła błąd ogromny, wypowiadając się za bezpolitycznością. Sprawiło to, że w istocie polityką szkoły stała się anarchja i że partje wszelkiego rodzaju rzuciły się do zagarnięcia tego posterunku.

3-o Szkoła polska, jak każda zresztą szkoła, ma przed sobą dwa cele: jednym z nich jest wyćwiczenie i odpowiednie wyposażenie umysłowości uczni, drugim wyrobienie w nich najlepszych i najcenniejszych dla każdego człowieka-obywatela cech charakteru. Pierwszy cel zostaje osiąganym przez nauczanie, drugi przez wychowanie.

Pomiędzy dwoma temi kierunkami działalności szkoły istnieje taki związek, że pewne poszczególne przedmioty wykładu przez samą treść swoją lub metody posiadają znaczenie wychowawcze. Odwrotnie, wychowawcze oddziaływanie szkoły ma na celu rozbudzenie i wpojenie zamiłowania do nauki i wiedzy. Poza tym istnieje dziedzina działalności szkoły, gdzie pewne dyscypliny wykładane są li tylko w celach naukowego przygotowania młodzieży do życia z pominięciem względów natury wychowawczej, i inna gdzie są i muszą być stosowane pewne metody, środki i wymagania wychowawcze nie połączone z udzielaniem jakiejbądź dyscypliny i nie mające na celu nauki.

W gruncie rzeczy szkoła powinna być zbudowana z trzech pierwiastków. 1-o Zrębu pedagogiczno-wychowawczego przedmiotów, które wykładane są tyleż

dla swej doniosłości, jako czynników rozwijających umysłowość, co dla swego znaczenia wychowawczego. Są to dyscypliny szkolne pierwszorzędne: do nich zaliczyć należy:

język ojczysty,
matematykę elementarną i buchalterję,
przyrodoznawstwo i gieografję, pojmowane rozumowo i praktycznie,
etykę,
dzieje ojcczyste i powszechne,
literaturę ojczystą i powszechną,
nauki społeczne elementarnie pojmowane.

Te nauki są dyscyplinami, które nowożytna pedagogja, jak się zdaje, ustaliła lub ustalić powinna jako podstawy szkoły i których „wolność“ szkoły nie dotyczy. Obok nich stają dyscypliny, skierowane ku wszechstronnemu rozwojowi strony fizycznej i duchowej człowieka a więc: gimnastyka, rysunek, śpiew z muzyką, roboty ręczne.

Drugą kategorję dyscyplin stanowią nauki przeważnie utylitarne o mniejszym znaczeniu pedagogicznym, a zwłaszcza nauki stosowane. Tu należą:

języki obce,
matematyka wykraczająca poza elementarną,
nauki techniczne,
nauki handlowe.

Trzecią dziedzinę szkoły wypełniają sprawy czysto wychowawcze. Tu występuje przedewszystkim polityka szkolna. Znaleść ona powinna swój wyraz:

1) w ustanowieniu formalnego i faktycznego stosunku do wybitnych wypadków i faktów życia narodu i społeczeństwa w przeszłości. Tu należą obchody szkolne rocznic historycznych i świąt niereligijnych ogólnie uznanych.

2) W stałym wyczuwaniu bieżących objawów życia narodowego i społecznego i reagowaniu na nie przez wyjaśnianie, podnoszenie i tłumaczenie oraz krytykę tych objawów we wspólnym gronie nauczycieli i uczniów, przez niepomijanie i nieprzemilczanie przez szkołę niczego, co porusza umysły i dusze uczniów.

3) W wypracowaniu i wprowadzeniu w życie szkoły stałych konferencji, wieczorów literackich i pogadanek uczniów i nauczycieli na tematy literackie, społeczne i naukowe, połączonych z deklamacją, muzyką, śpiewem i t. d.

4) W utworzeniu wewnętrznej klasowej organizacji nauczycieli i uczniów, polegającej nie na przepisie narzuconym z góry, lecz na wspólnej uchwale i zgodzie i mającej na celu a) czuwanie wychowawcze nad sobą wzajemnie, b) pomoc wzajemną moralną i materjalną, c) inicjatywę w wykonywaniu punktów 2 i 3, d) uchwalanie zaproponowanych przez rady pedagogiczne przepisów porządku i karności szkolnej i czuwanie nad ich przestrzeganiem.

Powróciliśmy do postulatu karności i to w ten sposób, że o ile stwierdziliśmy, że pewne przedmioty szkolne muszą być uznane za nieodzowne, że inne mogą być wprowadzane i stosowane dowoli, że powinny być ustanowione formy życia i spółżycia szkoły z młodzieżą, o tyle też powinna istnieć karność szkolna i to jako wspólna sprawa i praca uczniów i nauczycieli, przez nich pospołu uznana i wypracowana.

Nie mam tu potrzeby dowodzić znaczenia karności szkolnej, jako metody wychowawczej, wyrabiającej nałogi spółżycia, uspołecznienia i subordynacji, niezbędne w społeczeństwie ludzkim, jako środka tępiącego zdziczenie, a wprowadzającego obyczaje cywilizowane i formy życia powszechnie przyjęte i jedynie możliwe; jako środka wreszcie, wyrabiającego obowiąz-

kowość, czuwanie nad sobą samym i po części przetwarzającego w instynkty postulaty samowiedzy. Natomiast muszę zatrzymać się nad środkami stosowanemi dotąd i obecnie i temi, które należałoby zastosować dla utrzymania i należytego funkcjonowania wychowawczego czynnika karności w szkole.

Zdaje się już nie ulegać wątpliwości, po tym, co wyżej powiedziano, że karność szkolna nietylko nie stoi w sprzeczności z „wolną szkołą“, ale jest jej integralną częścią. W dawnej szkole, a jak świadczy komunikat urzędowy i w dzisiejszej szkole rządowej rosyjskiej problemat karności oparty jest na słówku o podobnym brzmieniu i tym samym słoworodzie—na karze. „Kara“ prowadzi do doboru jednostek „karniejszych“ i usuwaniu niekarnych, które należy uważać za cenniejsze ze stanowiska psychologicznego i społecznego. Nie można, niestety, i dziś jeszcze twierdzić, że kara, jako środek służący do podtrzymania karności, nie powinna być stosowaną przynajmniej w znaczeniu usuwania ze szkoły jednostek nieokiełznanych. Trzeba się zgodzić, że aczkolwiek szkoła jest podobno najlepszym wynalazkiem wychowawczym, jednakże nie jest ona uniwersalnym narzędziem do wychowania bezwzględnie wszystkich ludzi. Rozmaitość natur ludzkich jest nazbyt wielką, ażeby się one wszystkie mogły zmieścić i żyć obok siebie swobodnie w szkole. Oprócz szkoły, będącej wynalazkiem życia społecznego dla wychowywania człowieka, istnieje samo życie, które, stwarzając szkołę, nie wyrzekło się ani jednej odrobiny przywileju urabiania ludzi. Może też ono być najlepszą i jedynie możliwą szkołą dla wielu jednostek, które w szkole i jej formach wyżyć nie są w stanie. To też usunięcie ze szkoły takich jednostek faktycznie nie może i nie powinno być uważane za karę, tylko za rozwiązanie umowy wskutek obustronnego nieza-

dowolenia z siebie. Istotnie stosunek szkoły i młodzieży jest właściwie umową zrazu pomiędzy szkołą a rodzicami dzieci, później domyślnie pomiędzy szkołą a dziećmi w tym celu, aby szkoła udzieliła pewnych metod i środków, dzięki którym młodzież mogłaby się wykształcić na istotnych obywateli kraju. Im lepsze, skuteczniejsze i właściwsze będą te metody, tym łatwiej podda im się niewątpliwie młodzież a zarazem uczyni zadość wymogom karności szkolnej. Umowa ta posiada dla uczniów tym donioślejszą moc, że przyświeca jej na końcu znaczenie utylitarne, że dotrzymanie jej daje klucz do stanowiska w życiu—jego „sankcję społeczną".

Ta sankcja społeczna na dalszą drogę, ten patent czy świadectwo posiadają znaczenie, którego nie można niedoceniać zwłaszcza wobec objawu spółczesnego, który świadczy, że brak t. zw. „praw" obniża autorytet szkoły polskiej prywatnej, a posiadanie „praw" tylko przez szkołę rządową rosyjską obniża znowu jej autorytet, jako pokonanego uzurpatora. Tym się chyba tłumaczy w znacznej mierze upadek karności w szkołach rządowych, tak samo, jak w prywatnych. Wyraźnie widnieje z tego stanu rzeczy konieczność zrównania praw wszelkiego rodzaju szkół krajowych. Jest to jeden z postulatów przywrócenia karności młodzieży w szkole.

W szkołach nowych, i już zarażonych niekarnością w formach wskazanych na początku niniejszego, poczęto stosować pomysł, który niestety zaliczyć wypada do rzędu pomysłów tak samo do celu nie wiodących, jak pomysł sanacji stosunków szkolnych wewnętrznych przez stworzenie rad rodzicielskich o charakterze doradczo-decydującym. Zdaje się dziś być stwierdzonym, że rady i konferencje rodzicielskie o tyle tylko mają rację bytu, o ile mogą przyczynić się do zrozumienia przez rodziców wymagań szkoły i do zniewolenia ich, aby w stosun-

ku swym z dziećmi spółdziałali pracy wychowawczej szkoły. Dowodnie natomiast przekonano się, że w ogromnej większości wypadków rady rodzicielskie wykazują brak kompentencji w robocie szkolnej i że oddziaływanie ich na szkołę raczej jest uwsteczniającym szkołę, aniżeli wnoszącym do niej rzeczy nowe i pożądane.

Środek, o którym tu chcemy mówić, polega na dopuszczeniu uczniów do udziału w rządach wewnętrznych szkoły, w dopuszczeniu ich do rad pedagogicznych, w oddaniu w ich ręce kontroli pedagogicznej uczniów, wreszcie w kierowaniu się ich życzeniami przy ustanawianiu wewnętrznego regulaminu szkolnego. Środek ten wydaje mi się o tyle analogicznym do słynnego odwołania się do rad rodzicielskich, że w gruncie rzeczy kryje w sobie po raz drugi przyznanie się do bankructwa szkoły i pedagogji. Motyw pedagogiczny, że „szkoła jest dla dzieci“, że „dzieci powinny uchwalać prawa szkolne, bo wtedy tylko będą je chętnie wykonywać“, wspiera się na błędzie psychologicznym, gdyż przypuszcza w niewyrobionej i niezrównoważonej psychice zbyt wielkie skupienie twórcze i konsekwencję woli i czynu. Tymczasem niekonsekwencja pod tym względem jest ogólną cechą młodzieży. Przypuśćmy oto, żeśmy np. oddali sprawę karności szkolnej w ręce młodzieży. Wiadomo, że młodzież jest stokroć bardziej wymagającą i bezwzględną przy wydawaniu opinji lub decydowaniu jakiejś sprawy od najsurowszej szkoły. Potrafi ona wykonać najsurowszą represję z krwią najzimniejszą, ale nie posiada tyle stałego napięcia, aby móc konsekwentnie przeprowadzać w czynie i dopilnowywać wykonania powziętej uchwały. Jako objekt pedagogiczny przedewszystkim, młodzież stać się może czynnikiem pedagogicznym tylko doraźnie — impresjonistycznie. Nie może ona

trwać w napięciu stałym pedagogicznym, bo dopiero kwalifikuje się do wychowywania, a oddziaływanie jej celowo-wychowawcze zwykle ustaje na czas tym dłuższy im silniejsze było wyładowanie. Wreszcie są to wszystko koledzy. Koledzy muszą być równi: kontrolująco-wymagające czynności jednych nie cieszą się uznaniem innych. „Autonomja“ karności w rezultacie bankrutuje.

Streszczając powiedziane, mniemam, że uczniowie są jako masa doskonałym narzędziem do podtrzymania karności, natomiast do wywierania stałej presji na jej korzyść nie są zdatni. W sprawach np. wolnego słuchaczostwa, wszelkie usiłowania oparcia się w tej mierze na uchwale uczniów, o ile wiemy, do niczego nie doprowadziły. Uczniowie pozostali dla tej sprawy obojętni i stanęli pośrednio w obronie t. zw. „wagarowania“.

W tym wypadku powinien wystąpić niewątpliwie autorytet szkoły. Tymczasem wyobraźmy sobie, że uczniowie dopuszczeni do rad pedagogicznych również są za „wolną szkołą“ i „wolnością“ chodzenia lub niechodzenia na wykłady. Okazuje się, że wówczas niema zgoła sposobu zapobieżenia rozkładowi szkoły, sprowadzonemu przez lekceważenie wykładów szkolnych przez młodzież.

W tym miejscu wystąpić powinna umowa pomiędzy szkołą a uczniami, pedagogją a niesfornością, organizacją wychowawczą a anarchją. Szkoła musi się poprostu ratować. Ale nim nastąpi taka ostateczność, szkoła, zdaniem naszym, powinna sprobować nowego jeszcze środka podniesienia swej powagi i autorytetu, nawiasem mówiąc wielokrotnie obniżanego przez samą szkołę, przez brak w niej tych cech właśnie, które wydobywać w młodzieży jest ona powołaną—obowiązko-

wości, skrupulatności i wytrwałej systematyczności postępowania.

Środkiem tym byłoby moim zdaniem włożenie odpowiedzialności za karność na organizacje nauczycielsko-uczniowskie, na spółżycie uczniów z nauczycielami i oparcie karności szkolnej na wzajemnym przekonywaniu się, zniewalaniu sumiennością i zapałem w wykonywaniu obowiązków.

Przychodzimy tym sposobem do wniosku, że karność w szkole jest rzeczą niezmiernej wagi pedagogicznej i społecznej. Musi ona być utrzymaną poprostu za cenę racji bytu samej szkoły, jako instytucji wychowawczej.

Karność, czy to prowadząca do tępienia objawów zdziczenia, czy przecywilizowania, powinna być jaknajmniej opartą na systemie karnym, natomiast szkoła powinna być zorganizowaną w ten sposób, aby zniewalała do zachowania karności i w ostatecznych razach jedynie uciekać się winna do usuwania jednostek, okiełznać się niedających. Ta organizacja szkoły nie może polegać na oddaniu sprawy karności w ręce uczniów, gdyż wypuszczanie z rąk niezmiernej wagi czynnika wychowawczego i powierzanie go w ręce dzieci, wychowania potrzebujących, byłoby abdykacją ze strony pedagogji i szkoły. Nie może ona polegać również na formalistyce dopuszczenia uczniów do rad pedagogicznych, gdyż sucha ta forma zamiast urzeczywistnić spółżycie szkoły z uczniami, uniemożliwia jego najcenniejsze cechy: współczucie wzajemne i ciepło, a stawia to spółżycie na gruncie urzędowym. Rady pedagogiczne muszą pozostać kierowniczemi ciałami szkół, jako zakładów *wychowawczych*, i nie mają powodu wzorować się na państwie, które z konieczności dziejowej, ustępując część przywłaszczonej przez siebie roli wychowawcy narodu, wzywa ten naród

do samoczynu państwowego. Rola wychowawcza szkół jest ich istotą i podstawą.

Natomiast pożądanym jest, aby powstały istotne formy spółżycia nauczycieli i uczniów w szkole; formy te powinny przyczynić się do podniesienia powagi i autorytetu szkoły, a działając na uczucie uczniów powinny zniewolić ich do szanowania praw szkolnych. Zajęcie przez szkołę określonego stanowiska politycznego w społeczeństwie, stojącego ponad partjami, oparcie szkoły na gruncie prawnym, oto środki, które powinny szybko poprawić niedomagania karności szkolnej. W ostatecznych razach należy się odwołać do opinji uczniów i nauczycieli, a wreszcie wyrokować na podstawie umowy pomiędzy szkołą a uczniem. [1])

Józef Grodecki.

---

[1]) Umieszczając ten bardzo aktualny artykuł, zaznaczyć musimy, że w niektórych punktach niezupełnie podzielamy poglądy autora. Autor niesłusznie zraża się niepowodzeniami, które muszą towarzyszyć próbom wprowadzenia nowych czynników do życia szkolnego. *Red.*

POLEMIKA.

Jeszcze o promocjach.

Pani Zweigbaumowa, odpowiadając na mój artykuł o promocjach, zadaje mi szereg pytań. Choćby z tego względu nie mogę jej pozostawić bez odpowiedzi. Sądzę też, że dokładne oświetlenie kwestji promocji jest rzeczą ważną i aktualną przy zbliżającym się zamknięciu roku szkolnego. Kwestja ta, tak często doprowadzająca do konfliktów szkolnych i rodzinnych, zasługuje na to, by stała się przedmiotem ogólnej dyskusji, w której zabraliby głos doświadczeni pedagogowie i rodzice.

Uwagi p. Zweigbaumowej mają tę wielką wartość, że dokładnie odsłaniają przyczyny nieporozumień, oraz najdotkliwsze bolączki naszego życia szkolnego.

Pani Z. twierdzi, że gdy szkoły będą lepsze, to drugoroczniaków w nich nie będzie, ponieważ przewaga złych stopni lub pewna liczba drugorocznych w klasie świadczy, że metody nauczania były złe.

Kwestji stopni nie dotykam, gdyż ta między nami nie jest sporną. O ile wiem, ja pierwsza w naszej prasie pedagogicznej w artykule „Walka o stopnie“

w „Przeglądzie pedagogicznym“ z r. 1893 czy 94-go poruszyłam tę sprawę i napiętnowałam demoralizujący wpływ stopni wogóle, zaznaczając, że nauczyciele powinni przez częste zapytywanie dzieci w ciągu roku dojść do słusznej oceny ich postępów naukowych, bez uciekania się do mechanicznych podziałek na podstawie rzadkich, przypadkowych odpowiedzi. Jednakże żaden pedagog nigdy nie zgodzi się na to, aby nauczyciele wogóle nie badali postępów dzieci, a to właśnie dlatego, że do tych postępów, do stopnia ich rozwoju muszą poziom, treść i tempo nauczania stosować, a wreszcie odpowiednio redukować i zwiększać wymagania. Wszakże pani Z. kilkakrotnie z naciskiem to żądanie powtarza i z góry każdą niedostatecznie dobrą pracę ucznia tłumaczy nieumiejętnością lub pomyłką nauczyciela. Pytam się jednak, jak można normować wymagania „do poziomu umysłów i umiejętności uczniów danej klasy“, jeśli nie pozwolimy dobierać uczniów, mniej więcej pod względem rozwoju i zasobu umysłowego zrównanych, jeśli tych, co w ubiegłym roku nauczyli się mało, dużo lub co się nie nauczyli niczego, każemy bez wyboru umieszczać razem? Wszakże w jednej klasie nie mogą się odbywać równocześnie dwa, trzy lub cztery wykłady? Do kogóż więc nauczyciel ma się przystosowywać? Naturalnie do tej większości, która przyswoiwszy sobie dobrze naukę udzielaną w roku poprzednim jest dostatecznie przygotowana do słuchania i zrozumienia dalszego ciągu. Jeżeli ogół klasy niezadawalniające robi ćwiczenia i daje odpowiedzi, to znaczy, że nauczyciel nie umie odpowiednio unormować wymagań, jeżeli zaś kilku uczniów stale nie dotrzymuje w postępach kroku kolegom, to znaczy, że oni są do poziomu klasy nie przystosowani i należy *dla nich* wymagania zredukować, to jest cofnąć ich o klasę niżej. Naturalnie, że i to

nie jest ich winą, jak zatrzymanie nie jest karą. Wogóle mówić o winie i karze, gdy chodzi o postępy naukowe, mogą tylko ludzie, nie mający pojęcia o zadaniach nauczania, i czas już zaprawdę, aby te dawne narowy znikły z języka szkolnego. To jednak, co pani Z. już po raz drugi mówi o ćwiczeniach klasowych, rzuca na daną kwestję bardzo ciekawe światło.

Tym razem twierdzi ona, że gdyby nie „ściągaczki“, „kartki“, „poczty“, to niewiadomo, czyby się kilku uczniów znalazło, którzyby zadawalniająco klasowe zadania rozwiązywali i pyta się „Czy to ich wina“? Tym razem *jest to bezwarunkowo ich wina.* Nie to naturalnie, że zadań rozwiązywać nie umieją, lecz to, że zamiast się otwarcie do tego przyznać—nauczyciela oszukują. Czyż wolno potym obarczać nauczyciela zarzutem, że zbyt trudne zadaje ćwiczenia, jeżeli go stale i systematycznie utrzymują w błędzie co do swych umiejętności? W jakiż sposób ma się on przekonać, co dzieci umieją i rozumieją, jeżeli one przywykły cudzą robotę podawać za swoją? W jaki sposób ma się on orjentować w poziomie umysłowym danej klasy, jeżeli ogromna większość klasy usiłuje go właśnie na tym punkcie utwierdzać w fałszywym przekonaniu, że wymagania jego są całkiem możliwe do spełnienia. Rodzice, żądający od nauczycieli uwzględniania sił umysłowych swych dzieci, nie mają prawa tolerować żadnych oszustw szkolnych. Cała różnica między domowemi a klasowemi pracami na tym właśnie polega, że w klasie oszukiwać jest trochę trudniej. Dla tego też nie zawsze jest winą nauczyciela, gdy cała klasa źle rozwiąże zadanie. Wynikać to może stąd, że w klasie niema korepetytorów, którzyby za uczniów pracowali, a naiwny pedagog liczył na to, że, stawiając zwykłe wymagania, otrzyma zwykłe rezultaty nie podejrzywając, że je dzieci nie swojej lecz cudzej pracy zawdzięczały.

Nawiasem mówiąc arytmetyka i matematyka są przedmiotem na ogół u nas (nawet w szkołach rosyjskich) wykładanym nietylko wcale dobrze lecz znacznie lepiej niż w szkołach niemieckich i wzorowanych na nich austryjackich, co zawdzięczamy pono dobrej tradycji dawnych szkół polskich. Trudność przedmiotu na tym polega, że wymaga on, więcej niż każdy inny, samodzielności umysłowej dziecka, że mechaniczne kucie lub pamięciowe przyswajanie niema tu żadnego znaczenia, wreszcie, że dobrze ugruntowane początki decydują o całej nauce tak dalece, iż zbyt szybkie posuwanie się z klasy do klasy całkiem uniemożliwia odnoszenie jakiejkolwiek korzyści z wykładu. Sądzę, że zniesienie stopni i gruntowna zmiana poglądów na promocje, w których dziecko przestanie widzieć nagrodę i odznaczenie, a zrozumie, że są one tylko środkiem dobierania dzieci o wspólnym poziomie umysłowym, dla przystosowania nauczania do ich potrzeb, w końcu doprowadzić musi do zupełnego zaniku wszelkie szacherki, tę istną zarazę demoralizacji — niestety—nieraz podtrzymywaną przez rodziców. Nawet najznakomitszy pedagog musi być wobec nich bezsilnym i musi popełniać błędy, a cóż dopiero nauczyciel przeciętny, lub zgoła „niepowołany“. Zgadzam się, że „doskonałych“ i „wzorowych“ szkół jeszcze nie mamy, ale twierdzę, że ich nigdy mieć nie będziemy, jeżeli ta najgruntowniejsza reforma nie nastąpi. Na szczęście dzieci już zaczynają przywykać do tego, by nie rozumiejąc lub nie umiejąc czegoś — pytać, a nie blagować. Dziewczynka wraca po egzaminie wstępnym do domu z wiadomością, że ją na pensję do proponowanej klasy przyjęto. Zapytuję ją, jak sobie radziła z językiem niemieckim, który przedstawiał pewne wątpliwości. „Czy dobrze odpowiedziałaś na każde pytanie?“ Nie; nie na każde, ale jeżeli nie umiałam, to

się zapytałam“. Jeżeli tak było przy egzaminie, czemuż nie mogłoby być na każdej lekcji?

Pani Z. pyta, czy jeśli dziecko po kilka lat w każdej klasie siedziało „nauczy się na pamięć całej treści programu szkolnego“? Broń Boże! Mam nadzieję, że w dobrej szkole niczego nie będzie się uczyło „na pamięć“ i dziś żaden pedagog godny tego nazwiska wyuczania się na pamięć nie wymaga. Niemniej dzieci pamiętać będą wszystko to, co dobrze zrozumiały, co je zainteresowało i z czego w dalszym ciągu nauki wciąż nowe wysnuwały wnioski, co w coraz nowych powtarzały zastosowaniach. Tak samo dzieci nie zapomną liter alfabetu, choć się ich nie nauczyły na pamięć, po prostu dzięki temu, że codzień ćwiczą się w ich rozpoznawaniu. Dla tego to pierwszorzędną wagę ma praktyczne i samodzielne stosowanie nabywanych w szkole umiejętności.

„Jeżeli rok do upragnionej zmiany nie wystarczy—pyta pani Z.—czy dziecko ma siedzieć w tej samej klasie 2, 3, 4 lata aż do nieskończoności?“ Dzieci, ktore nawet w ciągu dwuch, trzech lub czterech lat nie mogą się nauczyć tego, czego koledzy nauczyli się w ciągu roku, wymagają osobnej szkoły i odmiennego systemu nauczania. U nas do tej pory jeszcze takich szkół dla wyjątkowo słabych umysłowo dzieci niema, ale będą musiały powstać. Z góry jednak zgodzić się z tym trzeba, że ich program będzie dużo niższy i obejmie tylko minimum niezbędnego elementarnego wykształcenia.

Pani Z. rozumiała, że mówię o dzieciach chorych, gdy wspominałam o tych, które naukę osiągają kosztem zdrowia; radzi więc wywieźć je na wieś. Każdemu jednak pedagogowi wiadomo, że nadmiar pracy umysłowej sam przez się jest przyczyną wyczerpania organizmu, a zredukowanie tej pracy bywa w danym

wypadku wystarczającym lekarstwem. Czy tym nadmiarem obarczymy dziecko na wsi, czy w mieście—to nie wiele rzecz zmieni. Ilość wysiłku musi być przystosowana do zasobu siły; inaczej nieustannie następuje wyczerpanie.

Zupełnie niesłusznie uznaje pąni Z. za niezdolne wogóle dzieci, które bez pomocy nic wykonać nie umieją. Jest to ogólna wada wszystkich dzieci, nawet bardzo zdolnych, których rozwój umysłowy sztucznie przyśpieszano i które śrubowano do jaknajwyższej klasy. Cofnijmy je o rok, a okaże się, że z niezdolnych stały się zdolne, tak jak skutkiem tego samego środka nieraz z wątłych i nerwowych stają się silne i zrównoważone.

Wprawdzie pani Z. radzi, żeby *od razu* dzieci zbyt młode i nie dość uzdolnione nie były przyjmowane do wyższej klasy, niestety jednak w praktyce omyłkom zaradzić nie sposób. Najprzód dla tego, że niema sposobu nieomylnego wyrokowania o poziomie umysłowym dziecka po jednym egzaminie, którego rezultat bardzo często zależy od chwilowego podniecenia, lub przedegzaminowego natężenia umysłu, po drugie, że dzieci różnią się nietylko zasobem wiadomości szkolnych, lecz ogólnym bogactwem umysłu, umiejętnością rozumowania, szybkiego orjentowania się — wreszcie tempem rozwoju, co dopiero dłuższa znajomość dziecka ocenić pozwoli. To, że dwoje dzieci w danej chwili równie wiele umie z danego przedmiotu, wcale nie upoważnia do twierdzenia, że oboje równie szybko dalej postępować będą; nie da się też bynajmniej z matematyczną ścisłością obliczyć z góry, czy i w której klasie rozwój umysłowy któregokolwiek z nich zostanie powstrzymany lub zwolniony chwilowo. Psychologja stwierdziła tę nierównomierność i rytmiczność rozwoju u wielu dzieci. Najlepiej nawet obmyślany

program nie może przewidzieć i uwzględnić tych wszystkich różnic indywidualnych, ale muszą i powinni uwzględniać je sumienni wychowawcy i zatrzymywać dzieci w klasie na rok drugi, gdy tylko skonstatują, że z tych czy owych przyczyn umysł dziecka zadaniom podołać nie może.

Póki nie możemy dzielić dzieci na drobne dobrze ze sobą dobrane grupy oddzielnie dla każdego przedmiotu dla dokładniejszego stosowania nauki do indywidualnych uzdolnień, korzystajmyż przynajmniej z podziału na klasy, by się choć trochę do tego ideału zbliżyć i nie sadzajmy obok siebie na jednej ławie dzieci o zbyt różnorodnym poziomie umysłowym.

Czy pani Z. sądzi, że podział na przedmioty już całkowicie usunie konieczność zatrzymywania dzieci na rok drugi? Zupełnie tak samo wykazać się mogą między niemi w ciągu roku szkolnego znaczne różnice, a gdy jedne będą mogły już iść dalej, z drugiemi nie dość opanowany i przyswojony kurs jeszcze powtarzać będzie trzeba.

Wiem o istnieniu licznego zastępu lichych pedagogów między nauczycielami, jednakże bardzo rzadkiemi wyjątkami są tacy, którzy myślą przyswoić dzieciom w ciągu kilku lat naukę, zdobytą przez całe życie pracy i studjów. Każdy nauczyciel, by odpowiedzieć swemu zadaniu, musi umieć znacznie więcej niż to, czego uczy; od każdego też znacznie więcej wykształcenia wymagają. Jednego tylko nie pojmuję, mianowicie jak można równocześnie uskarżać się na nadmierne wymagania nauczycieli i żądać by dzieci nie dość przygotowane promować do wyższych klas, gdzie z natury rzeczy wymagania muszą być wyższe i coraz bardziej odbiegające od zasobu umysłowego dziecka.

Pani Z. zapewnia, że jej poglądy są bardzo postępowe, zbyt postępowe dla mnie, że ich nowość mnie razi i t. d. Nowością jest dla mnie tylko pojawienie się tych poglądów w druku, od wielu bowiem lat wszystkie mamy i ciocie, polemizujące z nauczycielami o promocje lub wywierające nacisk na szkołę dla przepchnięcia dziecka do wyższej klasy, stały na tym samym stanowisku. Nie dość jest jednak nazwać pewien pogląd postępowym, aby go uzasadnić, tak jak nie dość powołać się na religję, żeby swe zdanie jako dogmat nietykalny ludziom narzucić. Postęp w pedagogji może być tylko rezultatem rzeczowej, na znajomości rzeczy opartej dyskusji, zmierzającej do zapewnienia najlepszych warunków rozwoju i postępu naszym wychowańcom.

I. Moszczeńska.

Jeszcze odpowiedź na artykuł „Promocje."

Jeżeli pani Moszczeńska za punkt wyjścia swojej repliki uważa obowiązek odpowiedzenia mi na jakoby jej zadane pytania, to mogła była tego trudu sobie nie zadawać, bo ja p. M. żadnych pytań nie zadawałam. Stawiałam je samej sobie i na nie odpowiadałam. Jeżeli zaś idzie o oświetlenie kwestji „drugorocznych" jako takiej, to i owszem zgadzam się na to, „by stała się przedmiotem ogólnej dyskusji". Jeszcze raz muszę powtórzyć, że p. M. nie może lub też nie chce mnie zrozumieć. W oświetleniu p. M. wydaje się, jakobym twierdziła, że nauczyciel powinien mieć tylko wykład, a o resztę się nie troszczyć. Przeciwnie, z całego toku mego dowodzenia, wypływa chyba jasno, że nauczyciel powinien ze swoją klasą pracować, uczyć ją, ćwi-

czyć, powtarzać swój wykład, znać klasę dobrze, o ile to technicznie jest możliwe, słabszym uczniom zalecać ćwiczenia domowe, czy powtórzenie kursu podczas letnich wakacji; słowem, powinien wyczerpać wszelkie środki pedagogiczne, by możliwie odpowiednio przygotować wszystkich swych uczniów do klasy wyższej. Pomimo tak wytężonej pracy nie zdoła jednak jeszcze klasy zupełnie zrównać, bo gdzie się kilkadziesięcioro dzieci uczy razem, trudno o równość. Taką równość między kolegami można osiągnąć najwyżej w kompletach, złożonych z kilku zaledwie uczniów, lecz nauczanie w kompletach byłoby antispołeczne, antidemokratyczne i antiekonomiczne.

Jeszcze raz powtarzam: jeżeli umysł dziecka podąża za wykładem nauczyciela i dziecko pojmuje teorję nauki, to dosyć, i choćby ćwiczenia klasowe jego nie były dostateczne, to jednak uczeń ten nie powinien być kandydatem na drugorocznego, bo zadane ćwiczenia mogły być nieodpowiednie, lub też dziecko nie posiada łatwości do rozwiązywania np. zadań matematycznych. Tak jak jest dzisiaj prowadzona nauka matematyki, musi się często zdarzać, że uczeń zadania nie rozwiąże—ba! często też i tak się zdarza, że ani ojciec jego, ani korepetytor po kilkogodzinnej pracy z zadaniem uporać się nie mogą. To też wcale się z p. M. nie zgadzam, że „arytmetyka i matematyka są przedmiotem na ogół u nas (nawet w szkołach rosyjskich) wykładanym nietylko wcale dobrze, lecz i t. d.“ Dotychczasowe zadania arytmetyczne, zadawane dzieciom, to tylko zastawione na nie pułapki, to łamigłówki, „typy“, wobec których, gdy się „klucza“ zapomni, jest się bezporadnym. Że nauka matematyki nie odpowiada u nas teraźniejszym zapatrywaniom i wymaganiom, najlepszym dowodem praca „Koła matematyczno-fizycznego“, dążąca do zerwania z dotychcza-

sową rutyną, a do podniesienia pod względem metodycznym i dydaktycznym nauczania przedmiotów matematyczno-fizycznych w szkołach naszych.

Nie mogę również zgodzić się z p. M. na zdanie następujące: „Cała różnica między domowemi, a klasowemi pracami na tym właśnie polega, że w klasie oszukiwać jest nieco trudniej“. Czyż tylko na tym, i czy sprawa tak ważna da się załatwić jednym złośliwym frazesem? Oto przykład, że nie. Jeszcze niedawno temu utrzymywano, że dyktanda są niezbędne, aby dzieci nauczyć poprawnego pisania, i biedne dzieci męczono dyktandami, w których czarnemi czy czerwonemi kreskami wytykano liczbę błędów. Dziś doskonale umiemy nauczyć ortografji albo zupełnie bez dyktand, albo posiłkując się niemi bardzo rzadko. Takie samo postępowanie możnaby przenieść na grunt ćwiczeń klasowych. Wszakże na tak ważną kwestję z tego punktu zapatrywać się nie można, że ponieważ wszystkie dzieci i wszyscy rodzice są oszustami, to ćwiczenia klasowe muszą mieć większą wartość niż domowe. Tu idzie o wynalezienie jak najlepszych metod, by dzieci mogły się rozwijać i uczyć. A więc należałoby raczej zalecać opracowywanie referatów zbiorowych, zachęcać do odczytów w szkole z każdej gałęzi wiedzy; należałoby dzieciom ułatwić możność korzystania do swych prac z podręczników, encyklopedji i t. p. A gdy się za młodu w szkole obeznają z metodami samodzielnej pracy naukowej, będą miały na całe życie drogowskaz do swych przyszłych badań naukowych.

A teraz kilka jeszcze odpowiedzi poszczególnych:

W kwestji „ściągaczek“, „kartek“, „poczt“ przy pisaniu „klasówek“, p. M. odwraca kota ogonem, jak się to pospolicie mówi, i twierdzi, że „rodzice, żądający od nauczycieli uwzględnienia sił umysłowych swych dzieci, nie mają prawa tolerować żadnych oszustw

szkolnych“, jak i w drugim ustępie, że „szacherki szkolne podtrzymywane są nieraz przez rodziców“. Ależ, któż to mówił o tolerowaniu i podtrzymywaniu podobnych oszustw? Jeżeli o nich wspomniałam, to tylko skonstatowałam smutny fakt, żo sposoby te istnieją, jako nieodzowny widocznie wynik złych dzisiejszych metod nauczania. Starajmy się metody nauczania ulepszyć, a znikną odrazu i oszustwa szkolne, co oby jaknajrychlej nastąpiło!

P. M. łapie mię za słówka, gdy pytam „czy jeśli dziecko będzie po kilka lat w każdej klasie siedziało, nauczy się na pamięć całej treści programu szkolnego“ i stara się mnie przekonać, że „w dobrej szkole niczego nie będzie się „na pamięć“ uczyło“. Dla dowiedzenia mi tej starej prawdy, szkoda było jej fatygi.

Dziwi mię, że p. M. nie odczuła ironji w pytaniu następującym: „Jeżeli rok do upragnionej zmiany nie wystarczy, czy dziecko ma siedzieć w tej samej klasie 2, 3 i 4 lata i t. d.“ Gdyby była ton tego zdania zrozumiała, to również oszczędziłaby sobie trudu odpowiadania.

P. M. w replice swej opuściła jedną część przytoczonego przeze mnie zdania, zapomniawszy zresztą, że zdanie to nie moje, lecz jej własne. W artykule bowiem o „Promocjach“ pisze, że na rok drugi takie dzieci trzeba pozostawić, które „wykładów nie rozumieją (te słowa w replice są wypuszczone) i bez cudzej pomocy lub drobnych oszustw zadań wykonywać nie mogą“. I odpowiada mi w replice zbytecznie na drugą część zdania, kiedy ja wyraźnie dowodziłam, że za niezdolne uważam je wtedy, gdy i *wykładów nie rozumieją* i zadań nie mogą same odrabiać.

Zabarwienie zapatrywania stanowi o różności wniosków:

P. M. patrząc optymistycznie, wnioskuje, że „cofnięte o rok dzieci stają się z niezdolnych—zdolnemi, z wątłych i nerwowych—silnemi i zrównoważonemi". Ja zaś, będąc widocznie pesymistką, widzę, że cofnięcie ucznia o rok, może go zniechęcić do dalszej nauki i może pozbawić wiary w swe siły i zdolności.

Pani M. przyznaje, że „niema sposobów nieomylnego wyrokowania o poziomie umysłowym dziecka po jednym egzaminie", ja idę dalej i twierdzę, że i po roku prowadzenia klasy, nauczyciel nie zdobywa też sposobu nieomylnego wyrokowania o tym.

Na zakończenie muszę wyrazić jeszcze jedno zdziwienie nad sposobem dowodzeń p. M. Na początku swej krytyki p. M. utrzymuje, że „kwestja ta, tak często doprowadzająca do konfliktów szkolnych i rodzinnych, zasługuje na to, by stała się przedmiotem ogólnej dyskusji, w której zabraliby głos doświadczeni pedagogowie i rodzice", *a więc i rodzice*, dlaczego więc z takiem upodobaniem w obu krytykach dotyka mię z tytułu mego macierzyństwa?

N. Zweigbaumowa.

Po tych wyjaśnieniach uważamy dyskusję na razie za wyczerpaną. *Red.*

Z LITERATURY.

Literatura dla dzieci i młodzieży.

Wychowanie jest tą dziedziną, w której najpóźniej przyjmują się, jeżeli chodzi o szerokie masy, reformy, dotyczące istoty rzeczy. Stare metody, choć niedoskonałe, mają za sobą probierz doświadczenia, gdy nowe narażają na próby, często bardzo ryzykowne. Stąd wychowawca obawia się narażać losy ukochanej młodzieży na niepewne jutro i z całą świadomością odrzuca wszystko to, co wydaje mu się być niewyjaśnionym, wątpliwym. I gdyby nie życie, które zmusza, prze naprzód, reformy wychowawcze wlokłyby się żółwim krokiem.

Chwila obecna, chwila *stawania* się, przeistaczania form naszego życia położyła swe piętno i na wychowaniu. Historja ostatnich paru lat dostarcza obfitego w tym względzie materjału.

Młodzież rozpoczęła walkę o szkołę i wywołała wystąpieniem swoim popłoch i strach śród ludzi, uznających tylko zasadę tradycji w wychowaniu. Pamiętamy dobrze te gromy oburzenia, rzucane na wiecach rodzicielskich. A jednak tak krótki stosunkowo czas wystarczył, aby ci sami ludzie uznali w zasadzie potrzebę reform, ba, nawet zapomnieli, że inicjatywa

nie od nich bynajmniej wyszła, i dzisiaj z całym spokojem i rozwagą stawiają jeszcze poszczególne „ale“. Nie mam w tej chwili zamiaru pisać o wychowaniu wogóle, chodzi mi jedynie o tę grupę czynników, którym dziecko podlega przy czytaniu książek.

I w tej dziedzinie można zaobserwować ciekawe i analogiczne z powyższym fakty. Znowu śród wychowawców słyszy się głosy oburzenia na „nowe“ prądy w literaturze dla młodzieży, a śród księgarzy-nakładców spotyka się z obojętnością lub nawet bojkotem. „Po co dzieciom dawać prawdę“, mówi z przerażeniem ojciec, „a może, pani, życzy sobie książek *socjalistycznych*“, zapytuje z ironją księgarz po bezowocnym zalecaniu własnych nakładów.

Zaznaczyłam w poprzednim numerze „Nowych Torów“, że w naszej literaturze dla młodzieży powiał jakiś orzeźwiający prąd, dzięki artystycznym przekładom z literatur obcych. W Niemczech, Szwecji, Norwegji, Danji znaleźli się ludzie, którzy zrozumieli i odczuli, czym książka powinna być dla młodej duszyczki. Gdy dziecko po raz pierwszy widzi cudny zachód słońca, staje i patrzy wielkiemi, zadziwionemi, pytającemi oczyma. Tak samo zupełnie patrzy ono „oczyma duszy“ na wszystko co mu życie daje. A to życie wesołe lub smutne wcale nie łatwe jest do zrozumienia. Dziecko pyta, szuka odpowiedzi w sobie i... nie znajduje. Jakąż powinna być rola wychowawcy wtedy? Jakąż ma być książka, którą podamy dziecku? Czy sumienie pozwoli, aby na niewinną ciekawość odpowiedzieć milczeniem, zwróceniem uwagi na błahostki, lub co gorsza zupełnie błędnym tłumaczeniem. A taką była dotąd rola książki dla dziecka. Cukrowo-moralizatorskie opowiadania z życia malców stanowiły główny pokarm dla dziatwy, a tendencyjno-mdłe opowieści, nie mające nic wspólnego z życiem—treść główną li

teratury dla młodzieży. Jeżeli dodamy do tego zacieśnianie się zwykłe do wypadków z życia jednej tylko sfery, to horyzonty roztaczane przed wyobraźnią dziecięcą nie mogą porwać dusz młodocianych. To też już bardzo wcześnie objaśnienie pod tytułem książki „dla młodzieży“ jest wystarczające, aby młodzież książki nie czytała i bardzo prędko jawnie lub potajemnie zaczęła bez wyboru czerpać z literatury dla dorosłych.

Jak sobie wytłumaczyć to zjawisko? Oto cały nasz dorobek literacki jest raczej wynikiem *dobrych chęci* autorów, aniżeli talentu. A dziecko zupełnie tak samo jak dorosły potrafi odczuć prawdziwy talent. Konopnicka przejmie każdego, a nazwisko jej jako wyjątek w literaturze dziecięcej potwierdza tylko regułę.

To też mimo ironiczne uwagi różnych fachowych krytyków książek dla młodzieży, cieszyć się wypada, że te piękne obce rzeczy naszej ubogiej literaturze przyswojono. Taka książka, jak Ernsta „Historja młodego życia“, to w swoim rodzaju arcydzieło. Tchnie ona prawdą, wielką miłością ideału i pięknem artystycznym.

Jakie głębie uczuć i budzących się stopniowo myśli w subtelnych a plastycznych, owianych prawdą życiową obrazach wnikają w naszą duszę. Główne postacie, choć malowane na tle codziennych, szarych, smutnych wypadków, odbijają podniosłością uczuć i szlachetnemi porywami. Jest to raczej historja budzącej się i rozwijającej duszy, która, to spotyka bratnie sobie dusze, to walczy i szuka podniety w samej sobie. Dusza Azmusa Sempera, bohatera historji młodego życia, jest gdyby zwierciadłem, w którym załamują się i odbijają promienie—wrażenia ze świata zewnętrznego. Lecz zwierciadło to nie podlega prawom optyki, przeciwnie, przetwarza jakby w swych głębiach wszystkich i zwraca z zabarwieniem indywidualnym.

Ernst z prawdziwym talentem i intuicją poetycką odtwarza wewnętrzną pracę duszyczki Azmusa. Zdawałoby się, że życie dziecka ze sfery robotniczej w ciężkich szarych warunkach bytu jest tak ubogie, iż historja jego musi się ograniczyć do bardzo nielicznych i mało ciekawych epizodów. Tymczasem przeciwnie. Opowiadanie Ernsta, choć obejmuje tylko okres życia od chwili najodleglejszych wspomnień dziecięcych aż do chwili ukończenia szkoły i wybrania sobie zawodu, zdumiewa bogactwem treści, pogłębieniem, pełnią uczuć i czarem piękna. Trudno doprawdy wdawać się w bliższe przedstawienie zawartości tej wyjątkowej książki, gdyż niewiadomo na co wpierw zwrócić uwagę czytelnika. Fabuła opowiadania bardzo nikła, a jednak pochłaniająca całkowicie uwagę: wspomnienia dzieciństwa, dorywcze stosunki z dalszym otoczeniem, matka, rodzeństwo, szkoła, nauczyciele, koledzy, wypadki życia codziennego w całej swej prawdzie, a ponad tym wszystkim, jak gwiazda przewodnia duch marzycielski Ludwika Sempera, ojca Azmusa. Nie znam w literaturze dla młodzieży ani jednego utworu, w którymby odmalowano tak gorąco i głęboko stosunek ojca do syna. Pobłażliwość, miłość, wyrozumiałość nie opuszcza ani na chwilę Ludwika, a przyświeca mu wzniosły cel: pragnie całą duszą utorować swemu ukochanemu dziecięciu drogę do tych ideałów, które dla niego zwykłego wyrobnika, majaczą tylko w coraz odleglejszej przyszłości. Ten nieokreślony uśmiech w oczach Ludwika na widok Azmusa rozbudza miłość nietylko w sercu chłopca, ale rozświetla wprost duszę czytelnika. Historja młodego życia daje rozkosz prawdziwą, a jako utwór tak wysokiej wartości artystycznej i etycznej musi oddziałać na czytelnika w kierunku głębszego zastanowienia się nad wszystkim i wnikania we własną duszę.

Niedaleko od książki Ernsta pod względem pojmowania zadań literatury dla młodzieży znajduje się Demoldera „Serce ubogich“. I tutaj zrywa autor z zasadą obrazowania życia dzieci sfer mieszczańskich wyłącznie i wprowadza nas w świat ubogich, z któremi dzieci nasze dobrowolnie lub wbrew woli stykają się i stykać powinny. Za cel postawił sobie Demolder przekonać czytelnika, że te dzieci ubogie są tacy sami ludzie, jak i my; te same mają dążenia i uczucia. A może tego nie potrzeba dowodzić, wszak uczymy nasze dzieci współczucia, litości dla biednych, na każdym kroku wszczepiamy im uczucia szlachetne; prowadzimy je do ochronek, uczymy dawać jałmużnę i t. p. Zgoda, ale jednocześnie uczymy oddawać biednym tylko to, co nam zbywa: jadło ze stołu, ubranie zniszczone, traktujemy służące, jako istoty niższe i t. d. Otóż Demolder stara się w opowiadaniach swych wykazać często bardzo jaskrawą sprzeczność zasad i czynów, co więcej, pragnie wyrwać czytelnika z hypnozy pustych słów i zmusić do obserwacji stosunków ludzkich w całej ich prawdzie. Wierzy on, że obraz rzeczywisty oddziała silniej, pobudzi do głębszego zastanowienia, wniknięcia w siebie, a nawet pokieruje czynem.

Każda z opowiadań ma swój urok: „Mała Joasia“ szuka zajęcia i znajduje zadowolenie dopiero wtedy, gdy dostaje się do sklepu kwiatowego, gdzie może pracować z całą miłością dla obranego zawodu.

W „Dumnej nędzy“ autor akcentuje uczucie szlachetnej dumy w ludziach biednych, którzy nie chcą litości i nie pozwalają na robienie im łaski.

„Mała służąca“ wykazuje niewłaściwe traktowanie służby. „Szewc i mularz“ maluje bardzo jaskrawo objawy współczucia ludzi bogatych dla biednych i jako kontrast pełną skromności pomoc, okazaną biedakom przez biedaków. Śliczną jest powiastka

„Mały Dobosz“ pełna melancholji, jak również, może nawet zbyt tragiczną opowieść „Losy starego Mateusza“. Wogóle wszystkie opowiadania Demoldera pozostawiają głębokie, ale zawsze smutne wrażenie i dlatego wolałabym zawsze, aby wychowawca odczytywał je dzieciom, niż żeby one jednym ciągiem „Serce ubogich“ pochłaniały.

„Dzieciństwo mateczki“ Agot Gjems Selmer w porównaniu z „Nad dalekim cichym fiordem“ tej samej autorki sprawia pewnego rodzaju zawód. Tak piękną jest ta druga opowieść, że przy niej nikną obrazy, malowane w „Dzieciństwie mateczki“ tymbardziej, że opowiadanie jest bardzo nierównomierne. W pierwszej połowie epizody życia codziennego ujęte w formę łatwą, w drugiej przechodzą w jakieś tyrady artystyczno-literackie. Przytym opowieść ta owiana jest atmosferą duchową zupełnie nam obcą. Niektóre epizody, choć może prawdziwe, są brzydkie moralnie (postępowanie pani Bakke, uczta u niej, kara cielesna wymierzona przez ojca, gniew matki za ratowanie lalki z pożaru), a co gorzej przedstawione w ten sposób, że czytelnik całej ich brzydoty nie odczuje.

„Zaczarowana wyspa“ to zbiór bajek i opowiadań różnych autorów, niejednakowej wartości. Najpiękniejsze są: „Balon i królewicz“ Dannheisera, „Anusia“ Forrerówny „Dzieciątko“ Diderichsówny. Za trudną jest „Historja o leniwym Wojtusiu“ Czyganówny, a „Pierścionek ślubny“ Frapanówny „Saneczki“ Szarrellmana wymagają stanowczo interwencji wychowawcy.

„Na kwiaty“ Anat. France'a bardzo ładne ilustrowane opowiadania do czytania zupełnie małym dzieciom. Autor z właściwą sobie subtelnością i poezją opisuje przygody dziatwy. Chwilami nawet ma się wrażenie, że są to rzeczy za trudne ze względu na ich poziom artystyczny, ale wdzięk ich porywa i właści-

wie dopiero odczytywanie tych obrazków dzieciom mogłoby zdecydować o ich wartości pedagogicznej.

W tym miejscu muszę zaznaczyć, że wszystkie powyższe utwory z wyjątkiem „Dzieciństwa mateczki“ przyswojone zostały naszej literaturze przez J. Mortkowiczową. Umyślnie użyłam wyrazu „przyswojone“, a nie tłumaczone, gdyż naprawdę trudno marzyć o lepszym przekładzie. Tłumaczka odnosi się do swej pracy z pewnym pietyzmem, a język jej barwny, plastyczny, bogaty, żywy, chwilami robi wrażenie tworzenia a nie odtwarzania, tak dalece wżywa się ona w dany utwór. Odbiegłam także od szablonu przyjętego w ocenach książek i nie podałam nigdzie wieku dla którego dana książka jest odpowiednią. Ale bo określić to bardzo trudno, gdyż w znacznej mierze zależy to od indywidualności czytelnika, o czym sądzić może jedynie wychowawca, który winien zawsze uprzednio książkę przeczytać. Przytym w katalogu „Dzieciom“, wydanym przez J. Mortkowicza wiek ten jest możliwie trafnie oznaczony.

Wreszcie utwór polskiej autorki: „Książeczka Halusi“ Br. Ostrowskiej. Rzeczywiście, w Ostrowskiej powitać należy prawdziwy talent. Przemawiał on już do nas niejednokrotnie, ale dla dzieci pierwszy to jej utwór.

Ogród, pasieka, las, jezioro, pole, sad — oto obrazy, jakie nam maluje poetka. Prostota i piękno idą do nas z tych opowieści, a rytmiczna i melodyjna forma wpada mile w ucho. Nie są to robione wierszyki dla dzieci, do których się zniżają u nas nawet prawdziwi poeci, ale szczera poezja. Niewątpliwie Ostrowska zna dzieci i w przyszłych swych utworach zadowolni i inne potrzeby natury dziecięcej. Mam tu na myśli akcję, którą żywe te istotki zachwycają się zwykle, a której nie znajduję w opisach tego utworu.

„Książeczka Halusi“ ozdobiona jest przepysznemi ilustracjami Filipkiewicza, które tworzą prawdziwie artystyczne dopełnienie. Trzeba widzieć śmiejące się, rozradowane oczęta dzieci wobec prostoty, jasności treści i harmonji barw tych obrazków, aby umieć ocenić rozkosz i wpływ estetyczny — jaki one wywrzeć muszą.

Już to wszystkie wydawnictwa J. Mortkowicza, a do nich należą powyżej wspomniane, jak książki wydane w przeszłym roku („Stacho“ Mortkowiczowej, „Moi chłopcy“ Geijerstama „Nad dalekim cichym fiordem“ Selmerowej) odznaczają się wysoką wartością literacką i wytwornym smakiem artystycznym (druk, papier, ilustracje) o który u nas *szczególniej* w wydawnictwach dla młodzieży tak trudno. Dotąd każdy woli kupić książkę tanią, choć mniej piękną artystycznie, ale w miarę podnoszenia się poziomu artystycznego ogółu, może niezadługo pozbędziemy się tandety literacko-wydawniczej na rynku księgarskim.

J. Unszlicht-Bernsteinowa.

Julja Unszlicht-Bernsteinowa. Organizacja oświaty powszechnej w Stanach Zjednoczonych Ameryki Północnej w zarysie. Warszawa 1907.

Śród pożytecznych wydawnictw *Bibljoteki spółczesnej* wyszła broszurka wyżej wymieniona, której celem—obznajmić czytelnika z całą pracą na polu szkolnictwa i oświaty w Ameryce. Autorka przechodzi kolejno wszystkie rodzaje tej pracy: mówi naprzód, co czyni w tym kierunku państwo, wskazuje prawa, umożliwiające nauczanie powszechne, organizację i działalność *Wydziału oświaty*, podaje budżet tego wydziału, dokładną statystykę szkół publicznych, uczniów ich i uczennic, zaznajamia nas z wewnętrznym urządze-

niem i duchem tego szkolnictwa, zacząwszy od szkoły elementarnej aż do uniwersytetu; mówi następnie o usiłowaniach prywatnych w tym kierunku, a kończy charakterystyką urządzeń oświatowych pozaszkolnych, jak: wykłady, odczyty powszechne, bibljoteki, czytelnie i muzea. W charakterystyce tej ujawniają się w całej wyrazistości najważniejsze cechy szkolnictwa amerykańskiego: żywotność, rozbrat z rutyną, swoboda, poszanowanie indywidualności, przystosowanie wszelkiej formy do istotnych potrzeb ucznia, a nie naginanie ucznia do form i formułek, z jakim spotykamy się często w Europie. Książkę też czytamy z podziwem i pewną zazdrością. Pomimo małych rozmiarów mieści ona sporo materjału pouczającego, więc polecamy ją szczerze wszystkim, którzy się interesują sprawami szkolnictwa.

Aniela Szycówna.

Józef Ciembroniewicz. Adolf Dygasiński. Lwów, 1906. Nakład „Rodziny i szkoły“.

Książeczka ta podaje sylwetkę jednego z najwybitniejszych pedagogów polskich, prawdziwego szermierza postępu w najtrudniejszych dla nas czasach, zgasłego przed kilku laty, Adolfa Dygasińskiego. Autor, przeznaczając swą książkę dla nauczycieli, wziął sobie za zadanie wyłącznie jego zasługi pedagogiczne. Po krótkim więc życiorysie i kilku szczegółach bibljograficznych przystępuje do rzeczy. Podaje treść kilku nowelek, które obok wartości literackiej posiadają znaczenie pedagogiczne ze względu na przedstawione typy nauczycieli lub wyraźne myśli w sprawie wychowania, a następnie szczegółowszy rozbiór najważniejszych dzieł pedagogicznych. Kończy zaś zbiorem aforyzmów pedagogicznych, zaczerpniętych z dzieł Dygasińskiego.

Zaletą książeczki jest żywość, barwność i zapał autora, który udzielić się musi czytelnikowi i pobudzić do żywszego przejęcia się sprawą wychowania. Zarzucić można tylko pewne luki, wynikające stąd, że autor po prostu nie mógł znaleźć wszystkich dzieł Dygasińskiego, a tymbardziej jego artykułów po pismach; nie wspomina np. o tak znamiennej rozprawie, jak *Szkoła przyszłości* w Ognisku dla Jeża, ani o *Katalogu rozumowanym książek dla dzieci*—zasób aforyzmów też możnaby znacznie powiększyć, a są pomiędzy niemi myśli takie, które i dziś warto przypominać, tyle w nich miłości dla najszczytniejszych ideałów dobra, piękna i prawdy i rzeczywistego zrozumienia sprawy wychowania.

Aniela Szycówna.

Dr. med. **Stefan Rontaler**. Badanie słuchu w szkołach, z uwzględnieniem stanu uszu, nosa i jamy nosogardzielowej. (Odbitka z „Czasopisma lekarskiego“ N 7 1906 r.).

Badanie słuchu w szkołach jest niewątpliwie sprawą bardzo ważną, zarówno ze względu na owocność nauczania, jak i skutki dla zdrowia wielu uczniów, którzy odpowiednio i w swym czasie leczeni, mogą uratować tak drogi skarb. To też słusznie zwraca na to uwagę dr Rontaler w swym artykule pod tytułem powyższym.

Chciałbym tylko sprostować uwagę autora, jakoby u nas „dotychczas nie wprowadzono w szkołach specjalnych badań uszu, nosa i jamy nosogardzielowej“. W roku 1901 lekarz szkoły handlowej, dr. Kopczyński, w pracy swej o stanie zdrowia uczniów siedmio klasowej szkoły handlowej (p. „Zdrowie“ r. 1901) wyraźnie uwzględnia powyższe badania w swoim sze-

macie w rubrykach: „słuch i stan uszu“, a także „jama ustna, zęby, wyrośla adenoidalne, mowa“. Niżej—w tej samej pracy—podaje dr. Kopczyński i odnośne wyniki swych badań, a mianowicie: na 362 chłopców, 14 t. j. 4% miało słuch przytępiony (w 3 przypadkach w obu uszach,—w 11 w jednym). Dr. Rontaler natomiast znalazł upośledzony słuch w 22,26%, licząc 67 par uszu na 301 par. Bardziej, sądzę, interesuje nas nas stosunek dzieci chorych na uszy do zdrowych, a więc, według danych autora, otrzymalibyśmy: 37 chorych na oba uszy i 60 na jedno, co czyni razem 97 chorych na ogólną liczbę 301 badanych uczniów, t. j. przeszło 32%). W porównaniu z danemi D-ra Kopczyńskiego jest to szalona różnica in minus dla Szkoły handlowej Edwarda Rontalera, w której badania swe autor przeprowadził. Czy jest to tylko zbieg okoliczności, czy też inne są przyczyny tego faktu, — przekonają nas następne badania w innych szkołach, które przy racjonalnym postawieniu higjeny szkolnej może nie dadzą zbyt długo na siebie czekać (w znanych mi 4 szkołach, w których badanie słuchu 2 razy do roku jest sprawdzane—wyniki mniej więcej zgodne są z danemi Kopczyńskiego).

Olbrzymią, również, jest odsetka wyrośli adenoidalnych, stwierdzona przez autora w tej samej szkole. We wszystkich klasach 45.84%, w niższych 3—nawet 76,6% (!). Uszy cierpiały skutkiem wyrośli w 44,2%; inne objawy—wyrośle dawały w 19,56%. Są to wszystko tak wysokie cyfry, że już to samo wymaga, zdaniem moim, dalszych badań, ażeby przekonać się czy i gdzieindziej panują takie same, mało pocieszające stosunki. Z uwagami autora, umieszczonemi w końcu pracy, zgodzić się można bez zastrzeżeń. Dotyczą one kontrolowania słuchu przez lekarza szkolnego przynajmniej 2 razy do roku, zwracania uwagi przez nauczycieli i lekarzy szkolnych na odpowiednie zboczenia

w zakresie uszu, nosa i gardła i pobudzania przez nich rodziców do leczenia tych zboczeń u specjalistów.

X.

„**Ruch**“—dwutygodnik, poświęcony sprawom wychowania fizycznego i wogóle normalnego rozwoju ciała—wychodzi 11 i 26 każdego miesiąca pod red. Wład. R. Kozłowskiego.

Mamy przed sobą rocznik 1906 roku wymienionego dwutygodnika. Ma on być, jak widać z słowa wstępnego w Nr 1-ym, „drogowskazem... w dziedzinie wychowania fizycznego i normalnego rozwoju ciała“, a wydany umyślnie po raz pierwszy w dniu 68-ej rocznicy śmierci Jędrzeja Śniadeckiego, ma krzewić w społeczeństwie naszym myśli głoszone przez niezapomnianego uczonego. To też spora część pierwszego numeru została poświęcona temu „ojcu wychowania fizycznego“ u nas. Składają się na to życiorys Śniadeckiego, skreślony przez dr Peszkego, artykuł dr Bogdanika („Fizyczne wychowanie dzieci“ Jędrzeja Śniadeckiego w świetle dzisiejszych pojęć) i „Myśli Jędrzeja Śniadeckiego“ z powyższego dziełka.

Niepodobna tu rozpatrywać poszczególne artykuły umieszczone w roczniku, jest ich bowiem sporo a niektóre nadawałyby się do nieco obszerniejszego streszczenia, co znów zajęłoby zbyt dużo miejsca. Ograniczając się więc z konieczności na pobieżnym omówieniu całego rocznika, zaznaczę przedewszystkim, że redakcja uwzględnia zarówno teoretyczną jak i praktyczną stronę sprawy. Mamy więc pracę „o teorji gimnastyki,“ „Poglądy filozofów greckich na gimnastykę“ i t. p. narówni z najdokładniejszym, naprzykład, opisem gry w piłkę nożną (foot ball). Na uwagę dalej zasługują artykuły „Ćwiczmy“ (w N. 10), „Ruch w zimie“ (N 16—17), godne zaznaczenia już chociażby

z tego względu, że starają się zwalczyć to tak szkodliwe, a jednocześnie pospolite u nas mniemanie, że jedynie lato jest odpowiednią porą dla ćwiczeń ruchowych, zwłaszcza na powietrzu, podczas gdy jesienią i zimą trzeba dzieci trzymać w zamknięciu w dusznych i źle wietrzonych pokojach. Odpowiedzią na nieraz zadawane przez matki pytanie jest artykuł p. Kuczalskiej p. t. „Gimnastyka w wieku przedszkolnym“ wykazujący potrzebę gimnastyki dla dzieci i wyraźnie jednocześnie ograniczający jej zakres, by źle pojęta nie przyniosła niepożądanych skutków. Wogóle artykuły pisane są zajmująco i zrozumiale. Część artykułów przedstawia tłumaczenie z języków obcych. Sporo jest oryginalnych. Chcąc zbadać stan wychowania fizycznego u nas, redakcja ogłosiła w N 2 kwestjonarjusz w sprawie wychowania fizycznego, z którym zwróciła się do wszystkich szkół polskich prywatnych w Warszawie i na prowincji. Kwestjonarjusz dotyczy gimnastyki, gier ruchowych, pływania (kąpieli ciepłych i zimnych) sportów, tańców, śpiewu, pracy ręcznej, modelowania i rysunku,—a wynik będzie niewątpliwie bardzo interesujący, o ile pp. przełożeni szkół zrozumieją doniosłość owej ankiety i ułatwią pracę redakcji.

Powyższy bardzo krótki przegląd nie może dać dokładnego pojęcia o całokształcie pisma, wystarczy może jednak, by zachęcić interesujących się wychowaniem fizycznym do zwrócenia się do oryginału i do popierania tego niewątpliwie pożytecznego pisma.

X.

List do Redakcji.

Szanowny Panie Redaktorze! [1])

Dziękując za łaskawe przysłanie mi zeszytu „Szkoły Polskiej“ z d. 10 b. m., pozwalam sobie zawiadomić Sz. Pana, że po rozważeniu postanowiłem artykuł p. Zarzeckiego pozostawić bez odpowiedzi, skłania mnie do tego ton, w którym jest utrzymany ów artykuł, a który wyklucza przyzwoitą polemikę.

Że p. Z. nie uważa mnie za autorytet, jest zupełnie w porządku: ja sam najbardziej daleki jestem od takiej opinji o sobie. Bynajmniej nie sądzę, że każde zdanie moje jest spiżowe, dyskusja jednak winna być przyzwoita. Mniejsza zresztą o to, czy p. Z. przyznaje mi kompetencję, czy mi jej odmawia. W każdym razie myli się, twierdząc, „że jak dotąd, nie pisałem recenzji“ i że nie mam praktyki pedagogicznej. Pozwolę sobie jedynie na luźną uwagę, że poniekąd owocem tej praktyki jest mój podręcznik al-

---

[1]) Nie uważając za właściwe polemizować z płytkiemi zarzutami pana L. Z., poczuwaliśmy się jednak do obowiązku zapytać pana M. Feldbluma, czy nie zechce się przeciw tym zarzutom bronić. W odpowiedzi p. F. nadesłał nam ten oto list, w którym zajął zupełnie słuszne, zdaniem naszym, stanowisko.
Red.

giebry elementarnej, o którym w tej samej „Szkole Polskiej“ była zamieszczona recenzja nader przychylna.

Wreszcie nadmienię, że, zanim nawiązałem stosunek z Redakcją „Nowych Torów“, p. Z. proponował mi pisywanie recenzji dla „Szkoły Polskiej“; może wtedy byłby taktowniejszy i nie wytykał mi, że warunki życiowe zniewoliły mnie do obrania zawodu handlowego.

Raczy Szanowny Pan przyjąć wyrazy prawdziwego szacunku i poważania.

M. Feldblum.

16. IV. 1907.

KRONIKA.

Polski Związek Nauczycielski, którego Oddział Warszawski i tymczasowy Zarząd Główny utworzył się na zebraniu organizacyjnym dnia 16 lutego b. r„ ulokował się tymczasowo przy ul. Wielkiej Nr 15 i otworzył biuro swoje czynne pomiędzy godz. 5 a 8$^{1}/_{2}$ codziennie oprócz świąt.

Wybrane Zarządy poszczególne postawiły sobie za główne zadanie w bieżącym półroczu szkolnym rozszerzanie organizacji Związku na różne miejscowości królestwa i opracowanie oraz wytknięcie tych prac, które Związek za swe najpierwsze zadanie uważa. Trzy nowe Oddziały Związku: Będziński, Suwalski i Lubelski zostały już zameldowane władzom i znajdują się w okresie organizowania się. W mniej więcej krótkim czasie Zarząd oczekuje powstania szeregu Oddziałów innych. Powstaniu Oddziałów Związku staje na przeszkodzie rozproszenie postępowego nauczycielstwa oraz niedostateczne zdawanie sobie sprawy z doniosłości skupienia się jego w jedną spójną organizację, która przytym zapewnia zupełną samodzielność Oddziałom poszczególnym. Późne względnie zaregiestrowanie ustawy Związku sprawiło, że w niektórych ośrodkach jak Radom i inne powstały lokalne organizacje nauczyciel-

skie, które rozwinęły już pewien własny patryjotyzm, i na jego ołtarzu tymczasem składają sprawę budowania wielkiej i silnej ogólno-krajowej organizacji nauczycielskiej. Należy przypuszczać, że rozwijanie się Związku pomimo to i głębsze rozumienie wartości organizacji ogólno-krajowej zburzy patryjotyzmy zaściankowe i spowoduje niebawem powstanie Oddziałów Związku w miejscowościach już posiadających swe organizacje lokalne, które przeobrażą się w jego oddziały.

Bardzo pomyślnym dla rozwoju Związku jest fakt napływania doń coraz liczniejszych szeregów nauczycieli elementarnych, którzy, tworząc sekcje elementarne w jego oddziałach, posiadają zupełną swobodę działania i pracy.

Przez wystąpienie z odezwą do społeczeństwa z powodu wyzyskiwania młodzieży przez partje polityczne dla swoich celów P. Z. N. spotkał się w osobie ks. Szkopowskiego z zarzutem prowadzenia polityki w szkole oraz szerzenia agitacji antiklerykalnej. Rozumiejąc dobrze, że wystąpienie ks. Szk. jest wyłącznie wynikiem polityki kleru żądnego opanowania szkolnictwa naszego i dla tego gotowego do dyskredytowania choćby najczystszych zamiarów i poglądów, dzięki którym, ktoś inny mógłby uzyskać jakie takie znaczenie w szkolnictwie. P. Z. N. w drugiej odezwie zaznaczył swe stanowisko i odparł insynuacje ks. Szk. Wywołało to obfitą korespondencję na łamach Kurjera Warszawskiego skierowaną ku zdyskredytowaniu Związku, gdyż traktowano sprawę w sposób nieetyczny i plotkarski, co też Związek bez żadnej odpowiedzi pozostawić uchwalił.

W wytknięciu przyszłej i najbliższej działalności związku, Zarząd jego postanowił zorganizować nizko płatne kursy wiosenne dla nauczycieli elementarnych,

kursy te prowadzone będą przez najlepsze siły Związku i osoby zaproszone w maju i czerwcu r. b.

Opłata uchwalona wynosić będzie 2 rb. dla nauczycieli elementarnych, będących członkami Związku i 4 rb. dla nauczycieli elementarnych niečłonków. Nauczyciele nieelementarni, członkowie Związku płacą 4 rb. niečłonkowie 8 rb. Program kursów drukujemy w innym miejscu. W roku przyszłym P. Z. N. zamierza prowadzić przez rok cały kursy pedagogiczne dla nauczycieli, połączone z praktyką w szkole elementarnej, którą założy. Poza tym w łonie Związku rozwija się w sposób pożądany robota pedagogiczno-naukowa w szeregu sekcji, obejmujących poszczególne działy wiedzy wykładane w szkołach średnich oraz w sekcji pedagogicznej i nauczania początkowego.

Zamachy na szkolnictwo.

Szkolnictwo nasze wciąż jest i nie przestaje być objektem pożądań stronnictw, których dążeniem jest zapanowanie nad wszystkiemi dziedzinami życia narodowego, gwoli ambicji i korzyści partyjnej. Dwa głównie stronnictwa ubiegają się o zawładnięcie naszą szkołą i w tym celu przedsiębiorą właściwe sobie środki. Stronnictwami temi jest narodowa demokracja i stronnictwo klerykalne. Każde z nich walczy inną bronią. Narodowa demokracja stosuje metody zapożyczone od swych idejowych przeciwników, a więc bojkot postępowości w szkole i postępowego nauczycielstwa. Objawiło się to dążenie i ta zasada na wiecu poufnym, który zwołany był w Warszawie dla ludzi zaufania rozsianych po całym kraju. Zaproszenia podpisali niestety, w dobrej wierze niewątpliwie, pp. M. Brzeziński, Sznuk i ks. J. Gralewski, ale doborem ludzi kiero-

wał p. Aleksander Zawadzki, jak świadczą listy rozsyłane i w jego obszerne dopiski zaopatrzone. Wiec sam odbył się d. 3 lutego b. r. w sali Resursy Obywatelskiej a inicjatorom jego chodziło, jak mówią jedni, o utworzenie narodowo-demokratycznego wydziału szkolnego, jak mówią inni—o uchwalenie sformowania list nauczycieli narodowych i postępowych oraz o niedopuszczenie tych ostatnich do szkół. Piękne zamiary pokrzyżował fakt niespodziewany. Na pozornie wspólnym terenie spotkały się prądy narodowo-demokratyczne z klerykalnemi. Księża działacze, nie gardzący również bojkotem i specjaliści od rzucania klątw, uderzyli w surmy zgoła inne, bo na samą naukę szkolną w imię klerykalnego obskurantyzmu, na nowoczesną pedagogję w imię ciemnoty u nas panującej. Partyjne zamiary narodowej demokracji nie mogły być wydane na łup obskurantyzmu i fałszerstwa nauki, propagowanych przez kler, to też poufne zebranie, o którym zresztą zgodnie z narodowo-demokratyczno-spowiedniczemi zasadami niewiele przedostało się poza grono zebranych, wywołało obrzydzenie w wielu obecnych i skończyło się na niczym.

Nie jesteśmy jednak zabezpieczeni przed dalszemi tego rodzaju zamachami, przyczym grożą one już teraz z osobna od Narodowej demokracji i od klerykalizmu.

Narodowa demokracja buduje instytucje, których zadaniem ma być powolne opanowanie naszej szkoły. Jedną z takich instytucji demaskujemy w art. Tow. Wpisów Szkolnych Kler, opierając się na religijności mas, na ciemnocie warstw średnich, na naiwności i szczerości jednych i drugich zamyśla jak się zdaje wielkie coup d'etat przez cofnięcie prefektów i wykładu religji ze szkół, które nie zgodzą się poddać kura-

teli obskurancko pedagogicznej prefektów (włącznie do wzorów kaligraficznych). Zagraża nam tedy powstanie szkół nacechowanych scholastycyzmem średniowiecznym i szkół, nacechowanych narodowo-demokratyczną konspiracją polityczną kliki.

Towarzystwo wpisów szkolnych.

Dnia 21 Grudnia 1906 r. zaregiestrowaną została w Warszawie ustawa Towarzystwa wpisów szkolnych, mającego na celu 1) *zbieranie ofiar* na opłatę wpisów i 2) *zorganizowanie najwłaściwszego rozdawnictwa* zebranych funduszów. Działalność Towarzystwa obejmuje całe Królestwo Polskie i te miejscowości Cesarstwa, w których powstaną Szkoły Polskie.

Nie ulega żadnej wątpliwości, że w społeczeństwie ubogim, jak nasze, posiadającym szkolnictwo słabe i suchotnicze materjalnie, a zarazem drogie, sprawa wpisów jest niesłychanie ważną, przytym tyleż dla uczącej się a niezamożnej młodzieży, co dla opartych wyłącznie na wypłacalnym wpisie szkół. W gruncie rzeczy sprawa zdolności płatniczej uczniów jest u nas nietylko sprawą szerzenia oświaty śród sfer mniej zamożnych ale i samego istnienia i rozwoju naszego szkolnictwa.

Nieuporządkowany stan kwestji opłat wpisowych, polegający na opłacaniu wpisów przez komitety redakcyjne, prywatne grupy osób i t. d. w braku możności swobodnego tworzenia racjonalnie zbudowanych towarzystw pomocy dla niezamożnej młodzieży, musiał i powinien był ustąpić z chwilą zjawienia się warunków prawnych swobodnego powstawania instytucji, mających cele powyższe na względzie.

Instytucje takie oparte na zasadzie racjonalnej jedynie—na zasadzie zwrotności otrzymanych zapomóg

wpisowych — posiadają obok swego celu doraźnego, wspomagania uczącej się młodzieży oraz podtrzymywania chwiejących się w braku wpisów szkół, cel inny o niesłychanej doniosłości społecznej. Instytucje takie mają możność ustawicznego gromadzenia funduszów, kapitalizowania ich w postaci pożyczek bezprocentowych i w pewnym stopniu bezterminowych. Mogą one z czasem, uwzględniając wszystkie straty niezbędne, oraz koszty administracji, dojść do środków tak wielkich, że przy nieznacznym dopływie ofiar corocznych w końcu obrót roczny instytucji może całkowicie wystarczyć do utrzymania szkół, przy których instytucje są założone. Tedy jest to jedna z dróg wiodących w sposób społeczny po przez czyściec filantropji do urzeczywistnienia nauczania bezpłatnego.

Rzecz prosta, że mając na względzie powyższe, każda szkoła, rozliczająca na jaką taką trwałość swego bytu, dążyć powinna do zorganizowania podobnego towarzystwa pomocy przy opłacaniu wpisów szkolnych, a to tyleż ze względu na doraźny ratunek własny, co na przyszłe perspektywy istnienia bez wpisów.

Zdawałoby się, że umożliwienie swobodnego powstawania takich towarzystw, oraz wprowadzenie celowej jednolitości do ich funkcjonowania, praca nad szerzeniem i tłumaczeniem idei towarzystw pomocy przy opłacaniu wpisów, oto główne i jedyne zadanie centralnego towarzystwa wpisów szkolnych. Takiej właśnie zasady szukaliśmy na kartach Ustawy i instrukcji zaregiestrowanego Towarzystwa, niestety jednak napróżno. Natomiast zmuszeni byliśmy do poczynienia całego szeregu uwag z powodu tych dokumentów oraz całego charakteru i ducha, który z nich wieje. Temi uwagami dzielimy się z czytelnikami.

W działalności Towarzystwa wpisów szkolnych zgodnie z zarysowanemi powyżej zasadami, które jego

założyciele rozumieją bardzo szeroko, na pierwszym miejscu postawić należy: gromadzenie funduszów, na drugim: rozdawnictwo funduszów, wreszcie na trzecim: organizację wewnętrzną Towarzystwa.

Pierwszą i podstawową czynność określają art. ustawy 4 oraz 14 i do 19, a głównie 14—17-ty. Podług tego dochody Towarzystwa stanowią: składki członków, ofiary, zapisy i darowizny, wpływy nadzwyczajne i okolicznościowe, zwroty zapomóg i % od *kapitału stypendjalnego*. Podług § 15 *Zwrócone zapomogi*, składki członków założycieli, zapisy, darowizny i ofiary tworzą nienaruszalny kapitał stypendjalny Towarzystwa. Podług § 16-go wszystkie inne dochody Towarzystwa winny być zużyte na zapomogi najdalej w ciągu dwuch lat. Podług § 17 ponieważ Towarzystwo składa się z komitetu centralnego i kół szkolnych, więc koła te mają prawo urządzać widowiska, koncerty etc., z których dochody są nadzwyczajnemi dochodami koła. Temi funduszami i otrzymanemi od komitetu rozporządza koło szkolne przy udzielaniu zapomóg.

Z powyższego wynika przedewszystkim, że Towarzystwo posiada wybitnie charakter kapitalistyczny. Głównym jego zadaniem jest zgromadzenie ogromnego kapitału stypendjalnego, od którego odsetki wraz z dochodami „niewymienionemi w § 15,“ to jest z wpływami nadzwyczajnemi i 3—oraz półrublowemi składkami członków iść mają na zapomogi. Ponieważ zwroty zapomóg są zaliczane do kapitału stypendjalnego, więc po jednym obiegu wszystkie dochody towarzystwa i wszystkich jego kół przeobrażają się na kapitał stypendjalny. Zgodnie z ust. 2-im części IV instrukcji nawet szkoły polskie, o ile zwalniają od części wpisów uczniów, za których resztę opłaca Towarzystwo, przysparzają mu kapitału stypendjalnego, gdyż uczeń musi

zwrócić Towarzystwu nietylko ulgę otrzymaną od Towarzystwa, lecz i tę, którą otrzymał od szkoły. Tym sposobem ustanowioną niejako zostaje na trwałe zasada płatności za naukę, i to w raz ustanowionej wysokości, gdyż uczeń wspomagany przez Towarzystwo wcześniej lub później cały wpis opłacić musi. Jest to zasada niespołeczna, a podrugie wytrącająca szkole z rąk czynnik społeczno - pedagogiczny zwalniania od wpisów. Zasada gromadzenia skoncentrowanego w jednym miejscu kapitału szkolnego zdaje się być przeto pierwszym celem Towarzystwa i rzecz sprawia wrażenie, że bardziej opłacanie wpisów jest środkiem do zgromadzenia kapitału centralnego, niż kapitał centralny środkiem do opłacania wpisów. Gdyby bowiem opłacanie wpisów i wielki oraz możliwie prawidłowy i szybki obrót kapitałów rozporządzalnych uczynić podstawą istnienia towarzystwa, to tylko wówczas możnaby mówić, że towarzystwo dąży do opłacania wpisów i nic poza tym. Tymczasem, wychodząc z założenia, że towarzystwo dąży głównie do pomocy młodzieży i oświacie naszej, nie można zgoła zrozumieć celu tworzenia olbrzymiego kapitału stypendjalnego. Ażeby zrozumieć jego cel należy zwrócie się do analizy społecznego znaczenia kapitału wogóle i znaczenia jego, jako wielkiego w jednym lub kilku rękach skoncentrowanego kapitału stypendjalnego dla naszego szkolnictwa i naszej młodzieży.

Biorąc rzecz ogólnie, powiedzieć musimy, że największy kapitał obrotowy i najszybszy obrót nie dają takiej potęgi tym, którzy nim zarządzają jak kapitał nienaruszalny. Powtóre, przechodząc do dziedziny naszego szkolnictwa, rzec potrzeba, że powstanie i istnienie ogromnego kapitału nienaruszalnego, którego odsetki i dochody bieżące idą w obrót, mieć może w na-

szym ubogim szkolnictwie znaczenie b. doniosłe. Szkolnictwo musi liczyć się z istnieniem takiego kapitału dobrodziejskiego, a zarządzający nim otrzymują ogromny wpływ na charakter szkolnictwa—wpływ w znacznym stopniu kierowniczy. Wnosimy stąd, że w ustawie Tow. wpisów szk. wzgląd czysto społeczno-narodowo-kulturalny—pomoc materjalna uczącej się młodzieży i szkolnictwu w sposób możliwie wyczerpujący przy funduszach rozporządzalnych—zostało odsuniętą na dalszy plan, wobec idei ogromnego nieruchomego kapitału, który ludziom dzierżącym go w ręku nada ster naszego szkolnictwa i pozwoli skierować łożysko oświaty podług swego widzimisię. Żądza możliwie szybkiego powiększenia tego kapitału, choćby na papierze, sięga tak daleko, że art. 4 działu IV Instrukcji opiewa: Koła szkolne powinny rozwinąć starania, aby wszelkie ulgi przyznawane przez zarządy szkół, jakoteż zapomogi od obcych osób i instytucji były dawane za pośrednictwem koła, czyli aby każdy, korzystający z ulg w szkole, zobowiązał się do zwrotu całości otrzymanej pomocy na rzecz kapitału stypendjalnego Towarzystwa... Jest to ni mniej ni więcej tylko wywłaszczenie pocichu dobroczynności publicznej na rzecz potęgi kapitału, bo nie na rzecz wielkiego obrotu w interesach oświaty i szkolnictwa krajowego, który jedynie mógłby takie wywłaszczenie usprawiedliwiać.

Przechodząc do sposobu rozdawnictwa, dowiadujemy się z art. 20-go ustawy, że zajmuje się nim każde koło szkolne zgodnie z regulaminem Towarzystwa, rozdziela zaś fundusze będące albo nadzwyczajnemi dochodami koła, albo otrzymanemi od Komitetu Towarzystwa, jak to zresztą wiadomo z art. 14—17 ustawy. § 21 głosi, że Komitet rozdziela fundusze rozporządzalne pomiędzy koła szkolne stosownie do doniosłości ich

potrzeb *według własnego uznania.* W podkreślonym znajdujemy całkowity szczery wyraz całej zasady działalności Towarzystwa: stworzenie potęgi kapitału ciążącej nad naszą oświatą i szkolnictwem, której dobroczynność lub złowrogość zależeć mają tylko od dobrej woli rozumienia swych zadań i potrzeb kraju przez dziewięciolicy komitet. Biadajeśli zarządzanie tą potęgą dostanie się w ręce kliki bez względu na jej jakość.

Potwierdzenie wywodu naszego, że głównym celem Towarzystwa wpisów szkolnych nie jest ułatwienie kształcenia się młodzieży, ani pomoc szkolnictwu, tylko zdobycie władzy nad szkolnictwem za pomocą wielkiego kapitału i otrzymanej przez to powagi, znajdujemy w całym szeregu innych dowodów, tak w ustawie, jak w instrukcji, świadczących o ściśle i konsekwentnie centralistycznym charakterze instytucji, o bezwzględnym podporządkowaniu wszystkiego idei kapitału centralnego stypendjalnego i zarządzającego nim komitetu, zamaskowanym tylko prawem gromadzenia tego kapitału przez członków i niećzłonków, oraz rozdawaniu zapomóg przez koła, o ile zasłużą na względy komitetu.

Należy w tym miejscu postawić pytanie, gdzie wobec całego tego mechanizmu biurokratycznego i w znacznej mierze politycznego znajdą miejsce szkoły polskie, ich rady pedagogiczne i opiekuńcze i t. d., skoro towarzystwo prowadzi spisy abiturjentów towarzystwa z zaznaczeniem ich kwalifikacji, skoro zarządza przenoszeniem uczniów z jednej szkoły do drugiej w imię wysokości wpisu, skoro zaopatruje uczniów, przechodzących z jednej szkoły do drugiej, w świadectwa i t. d.

Rzecz prosta, że szkoły i ciało szkolne w stosunku do wszechpotężnego Towarzystwa stają się jego pospolitemi funkcjonarjuszami, przyczym już nie o dobro

szkoły i uczącej się w niej młodzieży chodzić im musi, tylko o ideał kapitału Towarzystwa.

Jeżeli do tego dodamy przepisy art. 8-go ustawy, określające skład ogólnego zebrania jako zgromadzenia delegatów kół szkolnych po 2 od każdej szkoły i utrudnienie zmian w ustawie przez uprawnienie do tego dopiero $^2/_3$ obecnych na zebraniu, to wystąpi na jaw konserwatywny charakter Towarzystwa i trudność przejścia w nim idei bardziej postępowych lub bardziej postępowego zarządu.

Nazwiska założycieli świadczą, że instytucja posiada charakter nawskroś partyjny i to właśnie tłumaczy zasady na których wspiera się istnienie Centralistyczno-biurokratycznego Towarzystwa w okresie powszechnych prądów wolnościowych i decentralistycznych. Ponieważ Tow. podobno wyłoniło się z Macierzy szkolnej, więc też § 19 zastrzega, iż fundusze Towarzystwa w razie jego zamknięcia przechodzą do dyspozycji Macierzy Szkolnej, lub w razie niemożności przekazania ich tej instytucji do dyspozyeji Warsz. Tow. Dobroczynności, w obu razach jako depozyt do czasu utworzenia Towarzystwa o identycznych z istniejącym celach.

Reasumując powiedziane, stwierdzamy, że Tow. wpisów szkolnych jest tylko jednym z ogniw łańcucha, w który Narodowa Demokracja zakuwa zwolna lecz systematycznie nasze szkolnictwo, gwoli osiągnięcia nad nim niepodzielnej władzy politycznej, w który zakuwa również prąd żywy oświaty, wciąż napróżno silący się odświeżyć nasze zmurszałe życie. Ani ze stanowiska wolnego szkolnictwa, ani ze stanowiska wolności myśli i przekonań i swobody nauczania i uczenia się w społeczeństwie Towarzystwo o podobnych jak wyżej zasadach znaleść uznania nie może. Nie zmniejsza

to jednak w niczym idei pomocy materjalnej uczącej się młodzieży i ubogiemu naszemu szkolnictwu. Każda szkoła polska powinna w najrychlejszym czasie w porozumieniu z rodzinami swych wychowańców utworzyć samodzielne towarzystwo własne na zasadach następujących:

1) Prawo gromadzenia funduszów ze składek, ofiar, darowizn i przedsiębiorstw.
2) Prawo rozdawania zapomóg i ustanawiania stypendjów w ścisłym porozumieniu z radą pedagiczną szkoły.
3) Prawo potrącania od dochodów pewnego % na kapitał zapasowy i z ustaniem potrąceń po dojściu kapitału do wysokości z góry określonej.
4) Prawo odbierania z powrotem zapomóg wydanych przez zobowiązanie do tego wspomaganych i przez prawo egzekwowania należności na dłużnikach.
5) Prawo obniżania opłaty szkolnej wogóle po dojściu funduszów do wysokości, pozwalającej na takie obniżanie.
6) Prawo opieki nad wychowańcami szkoły po jej ukończeniu przez wydawanie zapomóg zwrotnych na dalsze kształcenie się.

Ze Zjazdu nauczycielskiego historyczno-filologicznego w Warszawie.

Nowe święto nauczycielstwa polskiego, nowy zjazd—tym razem historyczno-filologiczny, urządzony

staraniem Stowarzyszenia Nauczycielstwa Polskiego przy współudziale w pracach Zjazdu Polskiego Związku Nauczycielskiego. Oto język ojczysty, historja uzyskały prawa obywatelstwa, a wielu, wielu pedagogów nie wie jak je wykładać, jak je dać młodzieży, aby istotnie dać jej wiele. Więc na wezwanie zbiera się blizko pół tysiąca osób z Warszawy, prowincjonalnych miast, wiosek, ba, nawet są goście z zaboru austryjackiego.

Program zapowiada aż kilkanaście referatów z dziedziny historji i filologji, a że czas trwania zjazdu oznaczono od 3 do 7 kwietnia, przeto odbywają się posiedzenia zrana i popołudniu i nieraz dwuch i trzech sekcji jednocześnie. Spóźniona pora nie pozwala często wyczerpać dyskusji; rozstrzygnięcie kwestji spornych polecane jest specjalnym komisjom, które mają być ukonstytuowane z pedagogów obu towarzystw nauczycielskich. Prezesuje p. A. Kryński przy pomocy pp. K. Jaworskiego z Galicji i J. Szustra. Sekcjom zaś poszczególnym przewodniczą pp.: C. Niewiadomska, I. Chrzanowski, H. Galle i H. Willman-Grabowska—w dziale języka polskiego, pp. E. Konopczyński i W. Świetlicki—języków starożytnych, K. Appel i p. W. de Tilly—jęz. nowożytnych, wreszcie pp. A. Jaczynowski i Mączewski—w sekcji historycznej.

Najbogatszy w treść jest dział języka polskiego i tu szczególną uwagę zwrócono na wykład jego w szkole elementarnej i w niższych klasach szkoły średniej. Potrzeby klas wyższych uwzględnia w swym pięknym referacie p. J. Chrzanowski, rzucając tło, na jakim dzieje literatury polskiej najsilniej oddziałają na wyobraźnię i stronę moralną młodzieży. Więc, uwydatniając chwile, kiedy życie narodu wznosi się na wyżyny, radzi podnieść epokę romantyzmu, na której kurs kończy, gdyż „słusznie czy niesłusznie programy szkół średnich dal-

szej literatury nie uwzględniają.“ Wprawdzie wiele osób podziela zdanie p. Bukowińskiego, który uważa, że literaturę nowszą XIX-go w., zwłaszcza kierunki myśli już określone należy wprowadzić do klas wyższych, jednak do wniosków w tej kwestji nie doszło.

W obronie gramatyki pojętej szerzej jako historji języka stanął p. A. Kryński, dając wspaniały szkic wykładów gramatyki w 2 ostatnich klasach szkoły średniej. Wypisy, ułatwiające wykład podobny, referent przygotowywa właśnie. Projekt ten przyjęto z gorącym uznaniem, przyczym p. Willman-Grabowska zaznacza, że sekcja języka pols. P. Związku Naucz. podnosiła już myśl podobną. Przeciwko dotychczasowemu szablonowemu wykładowi stylistyki oświadcza się p. K. Wóycicki. Krytykując istniejące podręczniki, które nie tłumaczą zjawisk twórczości, i nie uwzględniają nowych przejawów ducha, mówca każe stylistyce szerzyć kulturę estetyczną w szkole i uczyć rozumieć dzieła sztuki. Myśl ta oponentów nie znalazła, ale czy też dużo znajdzie wykonawców? Ważną myśl podniesienia poziomu moralnego i wyrobienia smaku w młodzieży przez czytanie odpowiednich dzieł podnosi p. J. Michalski, dając spis arcydzieł wszechświatowych, które winny być znane uczniowi, kończącemu szkołę średnią. Oponenci tej myśli, przestraszeni ilością i różnorodnością dzieł przytoczonych, zapominają o wielkim zamiłowaniu młodzieży do czytania i o wpływie jakie na młode umysły mogą wywrzeć prawdziwe arcydzieła. Ujmując w rękę i kierując czytaniem domowym młodzieży, wyznaczając nadto 1—2 godz. tyg. w klasach wyższych na zaznajamianie się z literaturą powszechną, rozszerzymy horyzont myśli i uczuć i ułatwimy zrozumienie stanowiska literatury ojczystej. Poważne wskazówki naukowe do nauczania języków daje referat p. K. Appla.

Pogłębiając lingwistykę traktuje on język jako zjawisko biologiczne; przechodząc do metodyki wykładu zarzuca metodzie poglądowej sztuczność, gdyż dla języka niema skojarzenia między np. katedrą i piórem; nie należy, zdaniem referenta, języka książkowego, dokładnego zastępować ćwiczeniami ustnemi; młodzież zaznajomiwszy się z jęz. książkowym nabiera wymowy przy czytaniu. Wreszcie referent kładzie nacisk na uwzględnianie różnych typów psychicznych młodzieży; zauważymy, że w takim razie metoda książkowa będzie odpowiednią dla wzrokowców, zaś poglądowa dla słuchowców. Śliczna z punktu widzenia pedagogicznego była uwaga referenta, by każda lekcja posiadała swój nastrój. W związku z poprzednim był referat p. Szobera „O podstawach psychicznych zjawisk językowych.“ W innych swych przemówieniach p. Szober kładzie nacisk na przygotowanie lingwistyczne nauczycieli jęz. polskiego. Od nauczyciela zależy, by, przedmiot na pozór suchy był zrozumiałym i interesującym, to też nie wątpimy, że rozumowane wykłady gramatyki przez mówcę już prowadzone w niższych klasach dają doskonałe rezultaty, choć pewna część zebranych znalazła je zbyt trudnemi i odpowiedniemi dopiero w wyższych klasach. Doskonałe wskazówki praktyczne oparte na gruntownej znajomości umysłu dziecinnego dały w swych referatach pp. A. Szycówna, C. Niewiadomska i H. Willman Grabowska. Pierwsza rzuciła projekt zreformowania ćwiczeń piśmiennych, opierając się już to na metodzie niemieckiej i amerykańskiej szkoły, już to na swej własnej praktyce. Niech dziecko pisze o tym co zna i lubi, a tylko w ten sposób zdobędzie swój własny styl. Nie należy unikać od czasu do czasu tematów dowolnych, urozmaicając tematami z różnych dziedzin blizkich dziecku. Należy wymagać planu, byle nie

szablonowego, wszelkie próby uczenia stylu przez naśladowanie dorosłych—to karykatury.

Nadzwyczaj żywotną kwestję poruszyła p. Niewiadomska, czy należy poprawiać ćwiczenia piśmienne. Dowodząc na liczbach jak uciążliwą „ogłupiającą“ jest ta praca dla nauczycielstwa, a jak bezowocną dla uczniów radzi zerwać z przesądem i przesadzoną sumiennością i poprawiać 1—3 kajety coraz to innych uczniów, odczytywać zaś inne, śledząc w ten sposób ich postępy. Wreszcie powolny rozwój języka u dzieci, przedstawiła p. Willman-Grabowska, a dochodząc do okresu mowy dzieci wstępujących do szkoły, wskazała główne błędy i sposób reagowania na nie. A więc ćwiczenia ustne, poprawne czytania i nastrój w klasie pogodny, zachęcający do gwarzenia.

Przedstawiciele szkoły elementarnej mogliby powiedzieć bardzo, bardzo wiele, tak jałowa i trudna jest dotąd ich praca. I było kilka referatów opartych na praktyce. Cóż kiedy dźwięczała w nich nuta utylitaryzmu, brak uświadomienia prawa jednakowej dobrej nauki dla wszystkich. Prawda, że istniejące po większej części szkółki parooddziałowe utrudniają pracę w szerszym zakresie, ale też jak słusznie zaznaczyli pp. A. Szycówna i M. Brzeziński budować należy szkoły początkowe tylko normalne 6 letnie, traktując istniejące jako zło tymczasowe. Dobrze zrozumiała swe zadanie p. Knake-Ośniałowska, wprowadzając dużo świeżych myśli do swego programu dla szkół elementarnych. Choć i tu nie można się zgodzić, by np. czytania uczyć przed pisaniem. Ten początek wspólnej pracy całego nauczycielstwa wróży dobre rezultaty, sądząc ze znacznej ilości nauczycieli szkół elementarnych i ożywionych dysput. Wobec żądań wskazówek od światlejszych kolegów dla tych, którzy od-

grodzeni od ogniska ruchu umysłowego spełniają podstawowo ważny obowiązek szerzenia oświaty śród nader trudnych warunków, p. A. Szycówna zawiadamia, że odpowiednie kursy wiosenne dla nauczycieli elementarnych organizuje Polski Związek Nauczycielski.

Na zakończenie prac nad wykładem języka ojczystego przedstawiono dwa programy, niestety tylko dla klas niższych. Pracę sekcji jęz, pol. P. Z. N. przedstawia i motywuje p. Weychertówna, pracę zaś sekcji S. N. P. przedstawia p. Niewiadomska. Jak palącą była reforma wykładu, dowodzi to, że oba programy są w swych zasadniczych punktach zgodne.

Prace sekcji historycznej odznaczały się szczególnym ożywieniem. Pomimo różnych poglądów na metodę wykładu historji (koncentryczna, retrospektywwna), wszyscy obecni zgadzają się na jedno, że historja jest „nauką“ i jako taka winna być traktowana poważnie i rozpoczynać się dopiero w kl. IV. W klasach niższych prowadzić można pogadanki przeważnie o wielkich ludziach różnych epok, przytym wiele osób przypisuje temu wstępowi osobliwą własność rozbudzania uczuć narodowych i humanitarnych. Cel nauczania historji wskazuje p. Lewinowa. „Nie dawać suchego-szkieletu faktów politycznych, niech nauka historji będzie w związku z wiadomościami skądinąd przez ucznia nabytemi, niech daje obraz dziejów kultury, i pobudza umysł do badań. Historja powszechna i ojczysta, muszą się z sobą łączyć. Zdawałoby się, że myśl referentki trafiła do przekonania zebranym, tymczasem, gdy jako naturalne następstwo przedstawiono program nauczania historji Polski dla szkół elementarnych (Kalksztein-Lewandowska), znalazło się wielu oponentów. A wszak jest to tak pro-

ste i naturalne, dać w szkole początkowej odrązu naukę tak dobrą na jaką nas tylko stać. I programowi o to chodzi: w czwartym roku nauczania w szkole normalnej początkowej (6 letniej) rozpocząć historję od dania obrazu czasów najdawniejszych i kultury na jej najniższym stopniu. Dalej kolejny rozwój życia kulturalnego i historję starożytną, średniowieczną, rozpoczynając naukę historji Polski, dopiero wtedy, gdy ona pojawi się na horyzoncie dziejów powszechnych. I uwzględniając szeroko historję ojczystą, traktować ją łącznie i równolegle do dziejów powszechnych. W ten sposób, znając przeszłość umysł ucznia orjentuje się w teraźniejszości i ma podstawy do budowania przyszłości. Wobec tego, że istnieje jeszcze wiele szkół początkowych z kursem 2—3 letnim, brakuje programu odpowiedniego tymczasowego; prawdopodobnie rzecz tę rozpatrzy komisja której zarówno program powyższy jak i inny przedstawiony dla szkoły średniej (Jakubowski i Szuster) oddano do opracowania. Szkoda tylko, że wbrew myślom przewodnim obu programów (program dla szkół średnich jest znacznie szerszy, podaje odpowiednie podręczniki i radzi pisać wypracowania—myśl zasadnicza zgodna) oświadczono się w końcu za osobnym traktowaniem historji Polski, jako odrębnego przedmiotu w programie, bez względu na to czy będzie on prowadzony koncentrycznie. Czyby nie lepiej było ze względu na dobro przedmiotu i przeciążenie szkolne uczyć w myśl programów „jednej tylko historji"? Bo pogłębiwszy przedmiot, wszak tu chodzi tylko o nazwę. Nie można pominąć wniosku (p. Sznuk), by historję starożytną z należytym pogłębieniem wykładać jeszcze raz w kl. 8. Jest to dowód zrozumienia roli jaką czasy starożytne odegrały w historji, wszakże może udałoby ją się połączyć, lub zastąpić wykładami historji kultury, nauk społecz-

nych, czy innych przedmiotów, mających zastępować rolę łaciny w dawnym zakresie. Jest to rzecz światłych i sumiennych ogólnych programów szkolnych.

Mniej liczną była sekcja języków starożytnych. Widocznie klasycyzm przeżył już swój czas, bo oto nawet jego apologja wydaje się słabą, a jedyny głos (Uzdowski) nawołujący do większej ilości godzin łaciny niż w szkole rosyjskiej — przebrzmiewa bez echa. Pp. Okołow i Szober mówią o znaczeniu kultury starożytnej i o kształcącym wpływie badania form gramatyki łacińskiej, to też większość wypowiada zdania za utrzymaniem łaciny w kl. wyższych w zakresie zmniejszonym, takim by uczeń po skończeniu szkoły średniej mógł czytać autorów łacińskich. Nadto konieczne są szkoły specjalnie uwzględniające języki starożytne, co do zakresu ich ma decydować sekcja jęz. star. przy S. N. P. Uznając znaczenie wiedzy i kultury starożytnej, należy koniecznie wprowadzić przedmioty (jak wspominaliśmy powyżej) któreby uczniowi dały pojęcia, tak nieudolnie i „barbarzyńsko“ (według słów p. Appla) wtłaczane w umysł ucznia w dawnej szkole rosyjskiej. Wypowiadano więc myśli wykładów logiki, nauk społecznych, hist. kultury i t. p.

Wreszcie załatwiono, oczywiście problematycznie, gdyż wnioski zjazdu nie są obowiązujące, kwestję wykładów obcych języków. Specjaliści francuskiego i niemieckiego języka podawali metody wykładów w szkole średniej i handlowej, poczym oświadczono się za nauką gruntowną jednego z tych języków w szkole średniej, pozostawiając drugi jako nieobowiązujący. Była też próba przedstawienia programu jęz. rosyjskie-

go, ale niestety pomimo zaznaczenia. iż język ten dopiero wtedy zajmie właściwe stanowisko, gdy będzie traktowany na równi z obcemi językami, próba spełzła na niczym. Czy zjazd przyniósł jakie realne korzyści nauczycielom, a przez nich młodzieży? I na to pytanie śmiało odpowiedzieć można: zrobił bardzo wiele, odkrywając braki dotychczas tolerowane w wykładach tych przedmiotów, którym zjazd był poświęcony, zrobił jeszcze więcej, zaznajamiając ogół nauczycieli z pracami kolegów i koleżanek wybitniejszych pod względem zdolności i wykształcenia zawodowego.

Odczyty dr. Wernica z higjeny szkolnej.

W miesiącu ubiegłym skończył się cykl wykładów z dziedziny higjeny szkolnej, wygłoszony przez dr. Wernica. O ile nam wiadomo, wykłady z tej dziedziny są nowością; urządzano je w roku 1903 dla nauczycieli w Poznaniu, oraz w roku zeszłym w Gietyndze. Jednocześnie z temi ostatniemi dla tych, którzy zajmują się reorganizacją szkolnictwa u nas, dr. Wernic powziął myśl urządzenia swych wykładów. Niestety wobec powodzi innych odczytów zaledwie kilkadziesiąt osób korzystać mogło z rad i wskazówek prelegienta. We wstępie dr. W. wyjaśnia co to jest higjena szkolna i jaki jest jej stosunek do pedagogiki. Okres szkolny ciągnie się od 6 do 20 roku życia, przytym dziecko do lat 11—12 jest w okresie dziecięcym, następnie idzie okres młodzieńczy. Stan fizyczny młodzieży ulega w tym czasie wielkim zmianom, które należy brać pod uwagę. Odpowiednie dane z anatomji i fizjologji popierają wywody prelegienta. Rozpatrując zmysły oddzielne dr. W. dochodzi do wniosku, że w okresie młodzieńczym zmysły są bystrzejsze. Trze-

ba zwracać uwagę na częste w tym wieku choroby umysłowe, jak manja lub melancholja i na nerwice: neurastenję i histerję. Mówiąc o znużeniu uczni w szkole, objaśnia jak je można rozpoznawać i usuwać i jaki winien być normalny rozkład zajęć szkolnych i pozaszkolnych, ażeby zapobiegał znużeniu i wyczerpaniu młodzieży. Po poruszeniu sprawy kar, stosowanych w szkołach, prelegient zatrzymuje się dłużej nad życiem płciowym młodzieży, jego nienormalnościami i możliwemi sposobami ich usunięcia. W wykładzie o higjenie materjałów szkolnych dr. W. szczegółowo rozpatruje jakie należy używać i dlaczego inne materjały mogą być szkodliwe. W dalszym ciągu pokazuje całkowite higjeniczne ubranie uczniowskie i przedstawia plan i urządzenie budynków szkolnych. Wreszcie mówca zaznacza potrzebę traktowania higjeny wychowawczej jako obowiązkowego przedmiotu w seminarjach nauczycielskich, lub na kursach specjalnych dla wychowawców.

„Uniwersytet Ludowy" Polskiej Macierzy Szkolnej.

Dnia 25 marca 1907 r. odbyło się ogólne roczne zebranie członków Koła Un. Lud. P. M. S., na którym przedstawiono sprawozdanie z działalności Koła w r. 1906. Na wykłady uczęszczało 3,387 słuch., z tych do egzaminu stawiło się 1111. Uniwersytet liczy 244 członków rzeczywistych i 214 wspierających. Wobec tego, że budżet na r. 1907 przewyższa spodziewane dochody, projektowano zwrócić się o poparcie instytucji do istniejących korporacji. W końcu nastąpiły wybory na r. 1907.

Warszawska szkoła fotograficzna.

W Warszawskiej szkole fotograficznej (Foksal, Nr. 15) prowadzi się obecnie trojaki kurs nauki fotografji, a mianowicie: 1) dla osób poświęcających się zawodowi fotograficznemu, 2) dla uczniów i pedagogów, wreszcie 3) kursy elementarnej fotografji dla amatorów.

Żargon a Towarzystwo krzewienia Oświaty w Łodzi.

Tow. krzew. oświaty powstałe w grudniu r. 1905, ogniskując w sobie zarówno ludzi wyszkolonych w pracy społecznej jako i tych wszystkich, którym kwestja oświaty leżała na sercu, miało na celu przeprowadzenie słuchacza od stanu analfabetyzmu do poziomu istotnej wiedzy uniwersyteckiej, kierując się idejami demokratycznemi bezpartyjnemi. Za język wykładowy przyjęto polski. Pierwszą działalność rozpoczęła sekcja nauczania analfabetów, z których 75% było żydów, chętnie uczących się po polsku. Do Zarządu Tow. zwracano się bezskutecznie z różnemi projektami, jakoto: odczytów i szkół dziennych w języku niemieckim. Tymczasem, gdy Zarząd nie zgodził się na wykłady w żargonie, poczęto z nim walczyć o to, a pośrednio dotkliwie zaszkodzono rozwojowi Towarzystwa.

Zarząd motywuje swój postępek w sposób następujący:

„Zarząd nie mógł uznać konieczności wprowadzenia wykładów żargonowych wobec tego, że ogromny procent słuchaczów, zarówno w kursach wstępnych, jak i w kompletach wyższych, składał się z żydów, którzy chętnie uczyli się języka polskiego; oprócz tego, w jednej z sal odczytowych całe prawie audytorjum stanowili żydzi. Do czytelni zapisali się również prawie wyłącznie żydzi. Żądanie żargonu nie wyszło bez-

pośrednio z koła zainteresowanych, a narzucone zostało zzewnątrz. Wśród zgłaszających się kandydatów do szkół, nieliczne jednostki zaledwie upominiały się o żargon. Zarząd nie chciał przyczynić się do powiększenia seperatyzmu, do pogłębienia przepaści, dzielącej żydów od reszty mieszkańców, do wytworzenia nowego Ghetto.

I ze względów technicznych zarząd nie mógłby podjąć się zorganizowania wykładów żargonowych, nie mając żadnej w tej sprawie kompetencji ani doświadczenia. Nie mogliśmy również zgodzić się na tworzenie sekcji żargonowej autonomicznej.

Skutkiem naszej odmowy, rozpoczęła się przeciwko nam walka bezwzględna i nieprzebierająca w środkach. Staliśmy się przedmiotem insynuacji, intryg i plotek. Zarzucano nam wstecznictwo, brak miłości dla proletarjatu żydowskiego i brak miłości dla idei wolności.

Porównywano żądania żargonowców względem nas z walką Czechów, Rusinów i Włochów o uniwersytet własny. Jest to zestawienie zupełne błędne. Tam zwracano się do rządu, który ma obowiązek spełniać wymagania mniejszości językowych w zakresie szkolnictwa w stosunku do udziału ich w budżecie, tutaj żądania skierowane były do Towarzystwa, które ma prawo dowolnie określać cel i zakres swojej działalności.

Gdyby władze zabroniły wykładów w żargonie, protestowalibyśmy przeciwko temu w imię zasady równouprawnienia, lecz gdy nam chcą narzucić program niezgodny z naszemi zasadami, również gorąco protestujemy w imię wolności przekonań.

Sprawa nie jest jeszcze ukończoną, ale plony roboty są już widoczne. W obecnej chwili Towarzystwo jest zdezorganizowane we wszystkich swych odłamach,

i energja zarządu wyczerpana walką z insynuacjami i intrygami, prelegienci zniechęceni, zaufanie słuchaczów do instytucji zupełnie poderwane. Jeśli Towarzystwo nie ulegnie teraz zupełnemu rozbiciu, to dużych trzeba będzie wysiłków, by je znowu na drogę normalnej pracy skierować.

Z instytucjami oświatowemi wogóle walczyć nie należy. Można tylko rywalizować z niemi, tworząc więcej celowe urządzenia, lepsze wykłady i zasobniejsze czytelnie. Towarzystwu zaś krzewienia oświaty walką o żargon, a więcej jeszcze metodą tej walki, zadano cios dotkliwy. Czy jest to czyn kulturalny — oceni bezstronny ogół.

Szkoła handlowa w Pabjanicach.

Dnia 17 Marca 1907 roku odbył się wiec rodziców młodzieży obu płci, uczęszczającej do szkoły handlowej w Pabjanicach, ze współudziałem personelu nauczycielskiego. Celem jego było powołanie do życia Komitetu Rodzicielskiego, jako instytucji regulującej stosunki pomiędzy szkołą, dziećmi i rodzicami. Po odczytaniu i przedyskutowaniu projektu ustawy nowej instytucji przedstawiono wyniki wprowadzonej w bieżącym roku szkolnym koedukacji. Powstała ona właściwie z powodu kryzysów materjalnych początkowo w klasie wstępnej, I-ej, II-ej, oraz częściowo w VI-ej i VII-ej, ale wobec doskonałych rezultatów zarówno w naukach jak i we wzajemnym stosunku młodzieży postanowiono *wprowadzić ją* i do kl. III-ej.

Odpowiedź Radakcji. Prenumeratorkę, która zwracała się do nas o radę, prosimy o nadesłanie adresu.

Redaktor i Wydawca: *St. Kalinowski.*

Czcionkami Drukarni Naukowej, Warszawa, Hoża 60.

Towarzystwo Pszczelniczo-Ogrodnicze

w Warszawie, (Wiejsa 12).

Rok 1907.

Kursy czteromiesięczne pszczelnictwa.

Kursy czteromiesięczne **rozpoczną się 9 kwietnia** i trwać będą do końca lipca.

Na Kursy przyjmowani są słuchacze i słuchaczki, liczący co najmniej lat 16.

Program Kursów obejmuje wykłady teoretyczne i zajęcia praktyczne. Wykłady odbywają się 3 razy tygodniowo, od 10-ej do 11-ej rano, obejmują działy następujące:

I. **Przyroda pszczoły.** Powstawanie, rozwój i działalność matki, trutni i pszczół roboczych. Życie roja w stanie natury w różnych okresach czasu. Choroby i nieprzyjaciele pszczół.

II. **Ule i przybory pasieczne.** Ogólne właściwości uli rozmaitych. Historja stopniowego doskonalenia się uli. Opis uli, rozpowszechnionych w chwili obecnej, mianowicie ula Słowiańskiego, Warszawskiego i Dadana. Opis i uwagi co do użycia najważniejszych narzędzi i przyborów pasiecznych.

III. **Gospodarka pasieczna.**

IV. **Produkty pasieczne.** Odbiór miodu i wosku, oczyszczenie, przygotowanie do sprzedaży, przechowanie i zużytkowanie.

Zajęcia praktyczne odbywają się w pasiekach, pracowni pszczelniczej i pracowni do wyrobu uli.

Prócz zajęć w pasiekach i pracowni pszczelniczej, słuchacze życzący sobie tego (głównie meżczyźni) wprawiają się w pracowniach umyślnych w wyrób uli ze słomy i drzewa, na co zużytkowują godziny wolne od wykładów i dni niepogodne.

Dodatkowo na Kursach pszczelnictwa są udzielane wyjaśnienia, dotyczące przygotowania przerobów z miodu i owoców w dziale fermentacyjnym (wyrób miodów pitnych, win owocowych, octów i soków).

Opłata za kursy wynosi rubli **30** i może być wnoszona w dwuch równych ratach, pierwsza przy zapisie, druga po upływie miesiąca, nauczycielom ludowym i praktykantom ogrodniczym są przyznawane ulgi.

Zapisy na Kursy przyjmuje Kancelarja Towarzystwa

przy ulicy Wiejskiej № 12.